

学校研究 肢体不自由教育の専門性に基づく指導 の展開：学習に難しさがある子どもの目標設定と 指導の重点化

著者	岡部 盛篤，成田 美恵子，田村 裕子，岡本 義治， 古山 貴仁，木村 理恵，向山 勝郎，佐藤 孝二，武 部 綾子
雑誌名	研究紀要
巻	50
ページ	1-50
発行年	2014-12-25
URL	http://hdl.handle.net/2241/00161796

学校研究

肢体不自由教育の専門性に基づく指導の展開

－学習に難しさがある子どもの目標設定と指導の重点化－

School Research

Deployment of Teaching Instructions Based on Specialty of Education for Physically Challenged

－ Emphasis of Guidance and Target setting for Slow Learners －

学校研究

肢体不自由教育の専門性に基づく指導の展開

－学習に難しさがある子どもの目標設定と指導の重点化－

School Research

Deployment of Teaching Instructions Based on Specialty of Education for Physically Challenged
－ Emphasis of Guidance and Target setting for Slow Learners －

研究概要

Research Brief

目 次

I. はじめに	4
II. 研究テーマと目的	4
III. 研究体制	5
IV. 研究概要	5
V. 研究成果と課題	7

I. はじめに

平成26年1月20日、日本の「障害者の権利に関する条約」批准が国際連合で承認された。この批准に先立ち、平成24年7月に文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会より示された「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）概要」では、『インクルーシブ教育システム』とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が教育制度一般から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な『合理的配慮』が提供される等が必要とされている」などとし、この共生社会の構築のために、特別支援教育を着実に進めることが必要としている。

この児童生徒一人一人の必要に応じて配慮して初めて成立する「合理的配慮」がインクルーシブ教育はもとより、すべての教育に必要なことはいくまでもないが、そのためには、特別支援学校（肢体不自由教育）においては、的確な実態把握、目的や意図が明確な指導及び評価による授業改善を行い、児童生徒一人一人の能力や可能性を育むことが求められる。

このような状況の中、当校は平成22年度より、肢体不自由教育の専門性に基づく教科指導の実践研究として、学習に遅れがある肢体不自由児（当該学年の学習が難しい児童生徒や知的障害を併せ有する児童生徒）への教科指導に取り組んできた。

平成25年度は、学習に遅れがある児童生徒を研究対象として、「当該学年の目標及び内容、進度での学習に難しさがある子どもに対する国語、算数・数学の指導」「知的障害を併せ有する児童生徒への国語・算数の指導」を取り上げ、教科における基礎的・基本的な内容を着実に身につけるための指導内容の精選と重点化、複数年にわたる指導の工夫について、当校の研究の成果と実践事例をもとに研究を進めた。

II. 研究テーマと目的

教科指導と自立活動に焦点をあてた教育課程の課題については教育課程ごとに以下の点があげられる（図1）。

①当該学年の教科等を学ぶ教育課程の課題

- * 障害特性に応じた指導の工夫
- * 指導内容を十分に精選し、基礎的・基本的な事項に重点を置くこと。

②下学年・下学部の教科等を学ぶ教育課程の課題

- * 「個別の指導計画」の精度を高めること。
- * 指導内容を十分に精選し、基礎的・基本的な事項に重

点を置くこと（・教科指導の専門性・適切な学習集団の編制）。

- * 授業の目標と内容が、何を拠り所に立てられているのかを明確にすること。

③知的の教科等を学ぶ教育課程の課題

- * 「教科等（領域・教科）を合わせた指導」の中身を分析。

- * 教科（知的）の指導目標、指導内容を明確にし、自立活動の視点から配慮する点をおさえることが必要。

④自立活動を中心に学ぶ教育課程の課題

- * 「自立活動を主とした指導」にも、「教科」の目標や内容を積極的に取り入れていくことが必要。

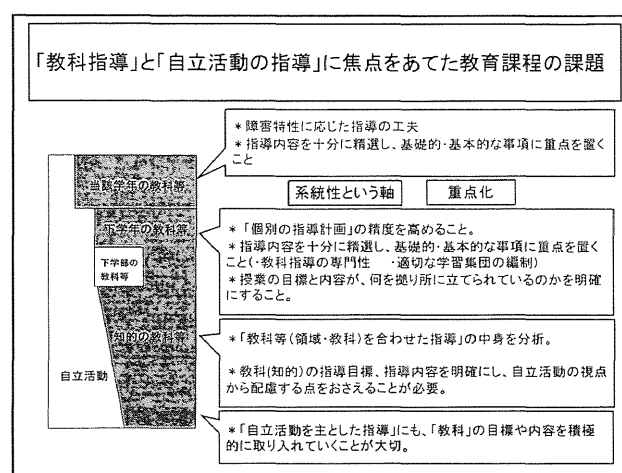


図1 「教科指導」と「自立活動」に焦点をあてた教育課程の課題

本研究では、先述の課題の下学年・下学部の教科等を学ぶ教育課程の課題と知的の教科等を学ぶ教育課程の課題に対して、研究テーマと研究の柱を二本設定して取り組んだ（図2）。

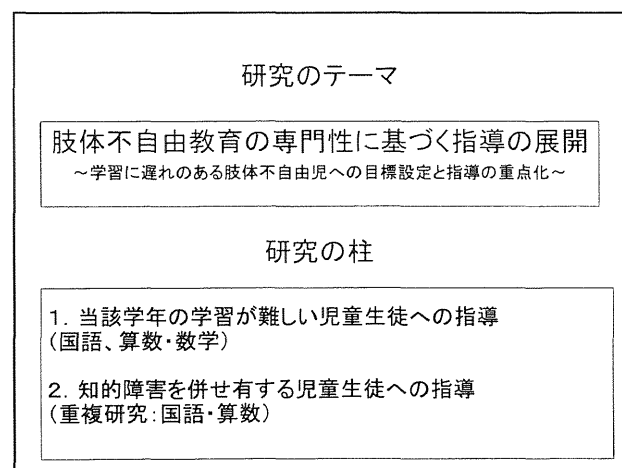


図2 研究のテーマと二つの研究の柱

研究の柱1「当該学年の学習が難しい肢体不自由児への指導」では、主に本校を中心に研究を行い、当該学

年の学習の難しさの背景要因である、障害特性と各教科（国語、算数・数学等）の特質や系統性をふまえ、指導内容の精選と指導の重点化、指導の工夫を整理し、望ましい指導のあり方を開発することを目的とし、さらに国語：「書くこと」における指導内容の精選・重点化と算数・数学：重点化の手続きをふまえた指導を中心に研究を行った。

研究の柱2「知的障害を併せ有する児童生徒への指導」では、主に施設併設学級で研究を行い、知的障害を併せ有する肢体不自由児に対して、系統的な教科としての指導目標を設定し、個々にあった指導を工夫することで、個々のバランスのとれた伸長を図ることを目的とし、昨年度作成した算数の内容系統表・指導内容表・チェックリストの活用と検証及び本年度作成した国語の内容系統表・指導内容表・チェックリストの作成と活用を行った。

Ⅲ. 研究体制

昨年度と同様に本校、施設併設学級各々の役割を生かして取り組むために、「校内研究会」として、本校と施設併設学級それぞれの場で国語と算数（本校は数学）の教科・領域研究会と重複研究会を軸に研究を進めた（図3）。

本年度は校内研究会内の教科・領域研究会として①国語「書くことにおける指導」（本校）、②算数・数学「重点化の手続き」（本校）、③重複研究「国語・算数の指導」（施設併設学級）の3グループ構成とした。

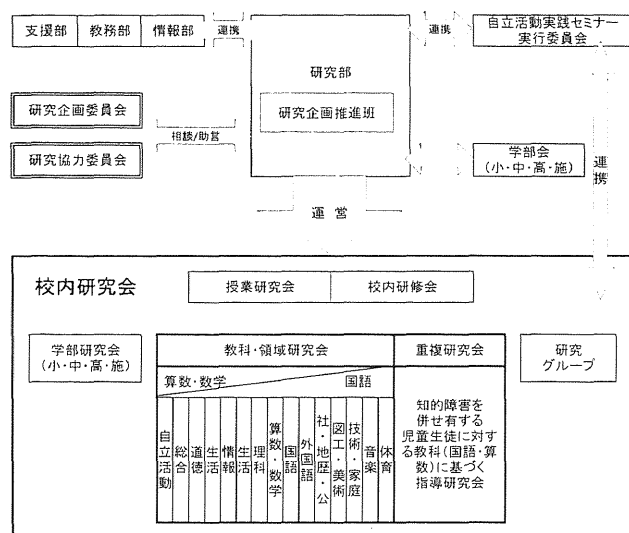


図3 校内研究体制

教科・領域研究会は、研究部担当教員及び、本校の小学部教員、中高等部の国語、算数・数学の担当者が中心として実践研究に取り組んだ。また、中高等部の国語、算数・数学以外の各教科等担当者は、教科・領域研究会における国語、算数・数学科会に属し、国

語、算数・数学以外の教科の視点から国語、算数・数学の教科の特質、目標及び内容の系統性をふまえた指導の在り方について検討を重ねた。

重複研究会は施設併設学級教員全員が所属し、国語と算数を中心に実践研究を行い、さらに教科・領域を合わせた指導との関わりについても指導の在り方について検討を重ねた。

検討の場としては、教科・領域研究会及び重複研究会の定例会議と年4回の授業研究会（研究授業）、外部講師等を交えての校内研修会、筑波大学関係者をはじめ学外の有識者による研究企画委員会や研究協力委員会を設定した。

さらに、肢体不自由児の一人一人の障害の状態に応じた指導を検討するため、教科・領域研究会、重複研究会とあわせて学部研究会を設置し、個別の指導計画の運用とそれに基づく指導について検討を重ねてきた。このほか、知的障害を併せ有する児童生徒に対する教科に基づく指導研究会、ならびに所属教科・学部に関わらず有志で構成する、肢体不自由児の具体的な指導法等に関する研究グループとも、指導のあり方について意見交換を行ってきた。

Ⅳ. 研究概要

学習に難しさがある肢体不自由児への指導には、一人一人の障害の状態や学習状況を考慮して基礎的・基本的な指導内容や重点を置くべき指導内容を明確にすること、教科・領域相互の関連を図り、系統的、発展的な指導内容の組織化を行うことが求められる。また、学習上の困難とその背景にある要因は、障害特性に加え、考慮すべき要素が多岐に渡る。そのため、個別の指導計画における個の実態把握が、より重要になる。

以上の点から、本研究では、研究の柱1、2ともに「各教科の目標及び内容の系統性から」、「一人一人の障害特性等から（どのような手だて・配慮、指導の工夫が

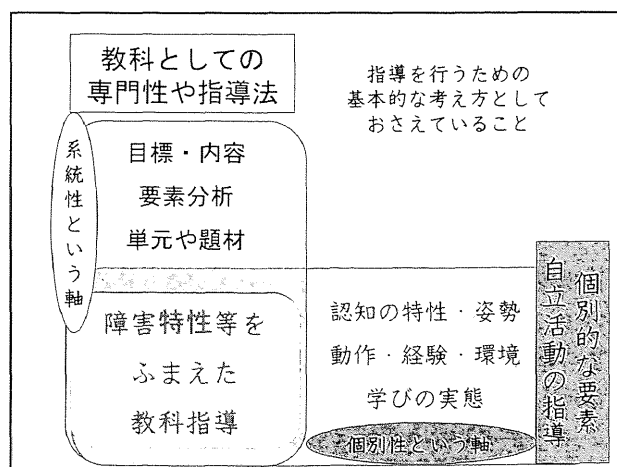


図4 障害特性をふまえた教科指導（L字構造図）

必要になるか)」と言う2点を念頭においた指導（L字構造）が必要となる（図4）。

研究概要について、研究の柱1と2それぞれについて説明する。

1. 「当該学年の学習が難しい肢体不自由児への指導」

研究の柱1「当該学年の学習が難しい肢体不自由児への指導」では、当該学年の小学校・中学校・高等学校の各教科・科目の目標及び内容に準じて学習に取り組むが、障害特性やその他の課題等から、基礎的・基本的な事項を着実に身につけることが難しく、習得にばらつきが生じる。また、学年が上がるごとに遅れが見られ、所属する学年の子どもとの差が広がり、そのため、学習指導要領の目標及び内容、学年別内容に掲げる事項に基づく進度での学習が難しい（以下、当該学年の学習が難しい）子どもを研究対象としている。

こうした児童生徒に対しては、児童生徒が在籍する当該学年の各教科の目標及び内容で学習することが難しい場合には、手だて・配慮を図りながら、指導内容を精選して指導の重点化を行い、きめ細やかな指導を行うことが求められる。

そこで、学校教育法施行規則に示される教育課程の編成に関する特例（130条）や、特別支援学校学習指導要領総則「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」を活用し、柔軟に教育課程を編成することが可能であり、具体的には、下学年・下学部の目標及び内容に関する事項の全部又は一部に代替することが行われることが多い。

しかし、あくまで「代替することができる」のであり、「下学年・下学部代替」が前提ではない。このため、児童生徒のきめ細かな実態把握やつまずきの背景要因をふまえた指導が行われず、「下学年・下学部代替」が行われると、以下のような問題が多く見られる。

- ・当該教科の目標及び内容をすべて下げてしまい、できていない内容を繰り返すだけになり、習得を見通した指導計画が立てにくくなる。
- ・つまずきばかりに目が向いてしまい、各教科の目標及び内容と系統性に即した指導が行われず、学ばせたいことの多くを扱えないことがある。
- ・つまずきばかりに目が向いてしまい、何をどのように学ばせるか、どのような教材をもちいるか、指導の手順をどうするかなどの検討が不十分で、子どもの関心や興味をふまえない指導が行われることがある。

こうした問題を起こさないためにも、児童生徒一人一人の実態を的確に把握し、それぞれの児童生徒にとって、基礎的・基本的な指導内容は何かを十分に見極めること、つまり指導内容の精選が重要となる。

指導内容の精選については、基本の考え方として先述の2点「各教科の目標及び内容の系統性においてどのような状況にあるのか」「障害特性等をふまえ、どのような手だて・配慮、指導の工夫が必要になるのか」から方

針を考え、各教科の目標及び内容の系統性という軸において、肢体不自由児に対する指導内容の精選の基本方針の在り方を検討することとした。

この結果、指導内容の精選についての基本方針として、次の4点を設定した。

- ・各教科の目標及び内容の系統性、習得の連続性をおさえた指導の見通しをもつ。
- ・効果的に学ぶための指導内容の配列や内容の領域・事項同士の関係をおさえた指導の工夫を図る。
- ・指導内容の核になる重点的に学ぶべき事項を見極めて指導内容の精選を図る。
- ・学習指導要領の各学年の目標及び内容に掲げる事項の枠を越えて、在学期間（主に小中9年間が中心）を通した指導計画を検討し、指導の重点化を図る。

さらにこの基本方針から、指導内容の重点化のために必要な観点として以下の4点を設定した。

- ・各教科・科目の目標及び内容の系統性、子どもの学びやすさをふまえた指導内容の配列を考える。
- ・子どもの習得状況や発達の段階、興味関心の程度等をふまえた教材・題材を選定する。
- ・子どもの学びやすさをふまえた指導の手順を工夫する。
- ・指導内容の軽重を考える。

上記の指導内容の精選の基本方針と指導の重点化をふまえて、国語「書くこと」と算数・数学について実践研究を行った。

2. 「知的障害を併せ有する児童生徒への指導」

知的障害を併せ有する児童生徒は、肢体不自由の原因となっている疾病によって知的な能力についてアンバランスな面が見られることが多く、教科の内容についても得意な内容と不得意な内容がはっきりしていることが多い。また、肢体不自由全般では、運動動作の制限による移動能力に関わって行動範囲が狭くなり、経験不足に陥りやすい。さらに、受動的になりやすく、自分から繰り返し経験を積んでいくことが難しい。

このような点から、肢体不自由児のその疾病を併せ有することで単純な知的障害児とはかなり異なる様相を示すことも多いため、知的障害の教育課程をそのまま用いても、効果的な指導が行えないことがある。この肢体不自由の個々の様々な障害特性に合う指導を進めるためには、教科の目標分析を行い、一人ひとりの学力を明らかにした上でその学習をプログラムする必要がある。

そのために、本研究ではベースとなる教科について知的障害を併せ有する児童への教科の視点として知的障害者を教育する特別支援学校の各教科と小中学校学習指導要領に示す各教科の二点を教科の視点として考えた（図5）。

特に、小学校学習指導要領に示されていない就学前の目標・内容についても段階を設定する必要があると考え、指導内容を系統的・段階的な視点から、3歳程度まで掘

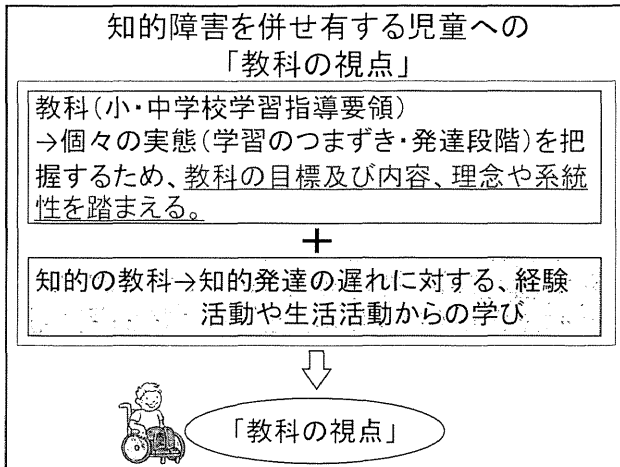


図5 知的障害を併せ有する肢体不自由児への教科の視点

り下げた教科の「内容系統表」と「指導内容表」を作成し、さらに、肢体不自由と知的という障害特性と教科の二つの観点から学力を把握する力の「チェックリスト」を作成した。それらを用いて、個々を診断的評価し、個々にあった学習を計画し、展開し、随時評価することによって、重複障害児の個々にあった学習を保証できると考え研究を進めた(図6)。

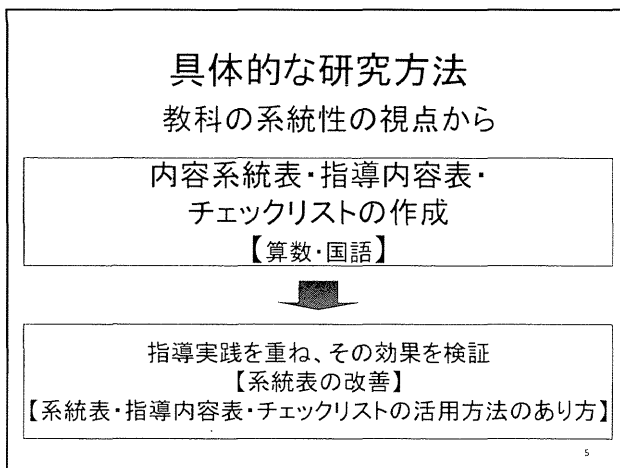


図6 研究方法について

V. 成果と課題

本研究の成果としては、以下の点があげられる。

- ・適切な目標設定や手だての検討について、手続きを明確にして行うことで、系統的かつ一貫性を持った指導が可能となった。
- ・I字構造(図4)を深め、児童生徒一人一人の姿勢や認知の特性に応じた指導の工夫や、生活経験の程度等の実態等を的確に把握した上で、教科等の系統性をふまえて、一人一人の基礎的・基本的な指導内容を根拠に基づき設定することができた。
- ・各教科等の目標と指導内容との関連をふまえ、指導の

重点の置き方や順序、まとめ方を工夫し、指導の効果を高めることが可能になった。

- ・個人差の大きい学習集団において個々の実態に応じた授業づくりをする際に、同単元・異目標の形を取る場合の目標設定や手だての検討及び必要な手続きについてモデルを示すことができた。
- 一方で、課題としては以下の点があげられる。
- ・今回示した例を実践・検証していく必要がある。特に当校のみではなく、他校への発信とその反応をいかした評価改善をしていくことが必要である。
- ・国語・算数のみではなく、他教科でも同様に実践研究を行い、検証していくことが必要である。
- ・段階を設定し積み重ねていくことのみではなく、将来(卒業後)も見すえた学力を考えていく必要がある。

上記の成果と課題をふまえ、今後は他の実践研究との関連も視野に入れ、教育課程全体の検討へつながるような整理が必要であると考ええる。

(文責：岡部 盛篤)

参考文献

- 1) 川間健之介(2012). 特別支援学校(肢体不自由)における教育課程編成の在り方と課題. 特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際研究(平成22~23年度)研究成果報告書, 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
- 2) 国立特殊教育総合研究所(2004). 盲・聾・養護学校における教育課程の実施状況に関する調査結果の概要. プロジェクト研究報告書(平成13年度~15年度), 21世紀の特殊教育に対応した教育課程ののぞましいあり方に関する基礎的研究
- 3) 下山直人(2010). 肢体不自由教育の基礎的理解. 肢体不自由教育ハンドブック, 全国心身障害児福祉財団
- 4) 穴戸和成(2012). 新学習指導要領の基本的理念と特別支援学校における教育課程編成の在り方と課題. 特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際研究(平成22~23年度)研究成果報告書, 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
- 5) 文部科学省(2008). 小学校学習指導要領
- 6) 文部科学省(2008). 中学校学習指導要領
- 7) 文部科学省(2008). 小学校学習指導要領解説 総則編, 東洋館出版社
- 8) 文部科学省(2008). 中学校学習指導要領解説 総則編, ぎょうせい
- 9) 文部科学省(2009). 特別支援学校 教育要領 学習指導要領
- 10) 文部科学省(2009). 高等学校学習指導要領
- 11) 文部科学省(2009). 高等学校学習指導要領解説 総則編, 東山書房

- 12) 筑波大学附属桐が丘特別支援学校研究紀要45 (2009).
肢体不自由児に対する教科指導のあり方と自立活動の
指導・研究概要, 筑波大学附属桐が丘特別支援学校
- 13) 筑波大学附属桐が丘特別支援学校研究紀要46 (2010).
肢体不自由教育の専門性に基づく指導と支援の充実・
研究概要, 筑波大学附属桐が丘特別支援学校
- 14) 筑波大学附属桐が丘特別支援学校 (2013). 平成
23・24年度文部科学省特別支援教育推進事業研究成果
報告書
- 15) 筑波大学附属桐が丘養護学校 (2005). 障害特性に
応じた指導の展開, 平成15・16年度文部科学省特殊教
育研究協力校研究成果報告書

学校研究

当該学年の目標及び内容，進度での学習が 難しい子どもへの「書くこと」の指導

School Research

Instruction in “Writing” for Children Who Have Difficulties in Learning
Their School Year’s Objective, Content, and Progress.

国語科

目 次

I. 研究の概要	10
II. 指導の展開例	14
III. まとめと今後の課題	18

I. 研究の概要

国語科の内容は、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の3領域及び「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」によって構成されている。

本分科会では、昨年までに当該学年の目標及び内容、進度での学習が難しい脳性まひ児（以下、児童生徒）の国語の学習のつまずきを分析し、特に定着しづらい内容が「読むこと」「書くこと」に多いことを明らかにした。その上で、「読むこと」の定着を図ることから指導を展開し、読むことの力を基にして他領域の力を育てていくことが望ましいことを前提として研究を進めてきた。今年度はその成果を踏まえて、「書くこと」の研究に着手した。「書くこと」の取り組みにおいても学習指導要領に示されている国語科の目標に則り、「伝え合う力」と「論理的に思考する力」を高めることのできる指導を求めて取り組んだものである。

1. 「書くこと」におけるつまずき

児童生徒の教研式標準学力検査（目標基準準拠検査）（以下CRT）の結果及び国語の指導場面や日常生活において、教員が普段から感じている難しさをカード整理法によりまとめたものから、「書くこと」の難しさを以下の3点ととらえた。

- ・第3・4学年における落ち込みが大きい
- ・「まとまりで書く」「関係性をつかんで書く」「まとめる・中心を明確にして書く」ことが難しい
- ・「言葉のきまり」を活用することが難しい

2. 書くことの指導事項の関係と指導の重点化

学習指導要領において、書くことは、「課題設定や取材」「構成」「記述」「推敲」「交流」の5つの指導事項が示されている。これらは、文章を書く際の思考や実際の取り組みの流れに沿ったものである。

指導の効果や指導時間に制限があることから、5つの指導事項のすべてを丁寧に指導するよりも、ポイントを絞って指導する必要があると考えた。また、児童生徒は障害特性等から、複数の課題に同時に取り組むことや、長期的なスパンで目的を達成していくことが難しい様子が見られる一方で、取り組むべき目的や到達点が明確であれば、高い意欲を持って学習に取り組むことができ、指導の効果も得られやすい。以上のことから、児童生徒の書くことのつまずきの状況と障害特性を鑑み、思考したり、思考を文にしたりする過程を取り上げた指導事項である「構成」及び「記述」について重点的に指導することとした。

「構成」は、自分の考えが明確になるよう文章を構成することを目指し、「事柄の順序を考えること」→「文章全体における段落の役割を理解し、段落相互の関係に

注意する」→「文章全体の効果を考える」という流れが示されている。「記述」においては、語と文及び段落の続き方に注意してまとまりのある文章を記述することを目指し、「一文の意味を明確にする」→「つながりのある文章を書く」→「書くことの中心を明確にする」→「自分の考えが伝わるように書く」という流れがある。「構成」と「記述」は異なる指導事項ではあるが、非常に関連し合った内容であることに加え、児童生徒にとっては別々のこととして指導するよりも、より関連を持たせた指導が効果的であると考え、「構成」「記述」の重点化した指導の大まかな流れ図を作成した（図1）。これは「構成」及び「記述」においてつけない力が下から上に積みあがっていくイメージであり、「自分の考えを明確にする」と「目的や意図に応じて自分の考えを明確に表現する」の大きく2つの段階になっている。各段階にはより具体的な内容を設定した。各段階の指導内容については、1つの項目が未定着のために次の項目及び段階に進めないというのではなく、児童生徒がどの段階でどのような力が定着しているかをとらえ、各段階の系統を踏まえて指導を重点化していくことが望ましい。よって、本図は、指導者が児童生徒を指導する際に、指導指針を得るために活用するものである。指導内容がどのような関係になっているか、どのように積み重なっていくのかという指導の流れを得つつ指導を行うことで、国語科としての系統を保った指導が可能になると考える。図1中の「言葉のきまり」のとらえや指導の考え方については後述する。

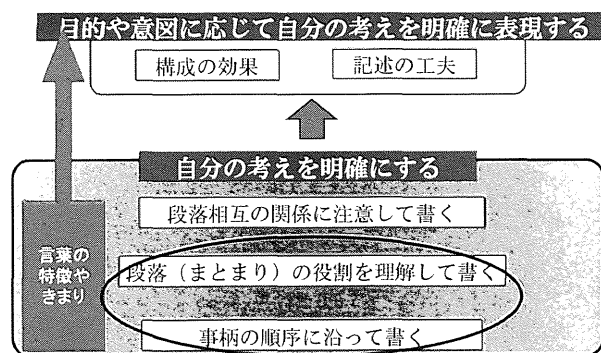


図1 「構成」「記述」について重点化した指導の大まかな流れ図

3. 指導事項の段階化と実態把握

児童生徒は、学力の個体差だけでなく個人内差が大きい。そのため、一人一人に応じた指導を行うためには、児童生徒の学習の習得状況を指導者側が細かく把握することが重要である。また、習得できていることについても、どのような手だて・配慮を用いたのか、どのような指導の工夫を行ったのか等を把握しておく必要もある。さらに、今後どのような指導でどこまで学習内容が定着していくのかについて、指導者が見通しを持つことが必

要であると考え、小学校の学習指導要領解説に示される指導事項をもとに項目を設定し、「構成」及び「記述」について重点項目の系統表(表1・2)を作成した。

各指導事項は一つ一つを単独で扱うものではなく、他の指導事項や領域と関連付けて指導していくものである。そのため、各項目も同様に、同じ指導事項内や他の指導事項や領域と関連させて考えいくものとした。

本表は児童生徒の様々な指導場面における実態把握や実際の指導に活用していくものであるが、ある項目が定着しないために他の項目の学習に移行できないというものではない。また、実際の指導においては、項目をさらに細分化してとらえ、指導目標を設定し、指導を工夫していくこととなる。尚、学年の表記は、学習指導要領の指導事項が示すものであり、該当の児童生徒が在籍する学年の項目を学習しなければならないものではない。

児童生徒の「書くこと」のつまずきについては、「言葉のきまり」を活用することの難しさも挙げられた。

「言葉のきまり」とは、主語と述語の照合した文を書くことや、助詞や接続詞を正しく用いること等を指す。この難しさは、[伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項]に示されている指導内容に深く関連している。本指導内容は3つの指導事項を通して指導していくことが求められており、「書くこと」の指導においては、児童生徒が書く文や文章をとらえる際、それらを細かく評価するための観点が必要であると考えた。そのため、「言葉の特徴やきまりに関する事項の重点的観点」を設定した。本表は、児童生徒の「できる・できない」をチェックするものではなく、あくまでもどのような文や文章を書いているのかを指導者側が細かく分析するためのものであり、実態に応じた丁寧な指導を構築していくために活用するものである。表記の学年については他の表の考え方と同様である。

(文責：成田 美恵子)

表3 言葉の特徴やきまりに関する事項の重点的観点

項 目	観 点	実 態
主 述	1・2年・主語に照応した述語を用いる。	
	1・2年・主語がなくても、文意が伝わる文にする。	
表現の広がり	(修飾語)	
	1・2年・対象や場所、時間などを表すために「にをへで(格助詞)」を適切に用いる。	
	1・2年・様子や状態、程度を表す副詞を用いる。	
	1・2年・強調、程度、限定、添加などの意味を付け加える副助詞を用いる。	
	(指示語)	
	3・4年・こそあど言葉を適切に用いる。	
	(文末表現)	
	1・2年・意味を加えたり、話し手(書き手)の気持ちや判断を表したりする助動詞を適切に用いる。	
	1・2年・気持ちや態度などを表す終助詞を適切に用いる。	
	(語彙)	
	1・2年・状態や気持ちを適切に表す語句を用いる。	
句読点	1・2年・文のひとまとまりに句点を打つ。	
	1・2年・文頭の接続詞や主語、従属節、並列する語の後に読点を打つ。	
	3・4年・文脈に合わせて、適切に句読点を打つ。	
一文の中の関係・つながり	接続助詞を適切に用いる。	
	1・2年・仮定の順接、確定の順接、並立の関係、補助の関係を表す接続助詞を適切に用いる。	
	3・4年・仮定の逆接、確定の逆接の関係を表す接続助詞を適切に用いる。	
文と文、段落と段落の関係・つながり	接続詞を適切に用いる。	
	1・2年・順接、並立・累加を表す接続詞を適切に用いる。	
	3・4年・逆接、対比・選択、説明・補足、転換を表す接続詞を適切に用いる。	

表1 重点項目の系統表（書くこと「構成」）

	指導事項	重点項目の系統・段階	評価
(小) 第5学年及び第6学年	イ 自分の考えを明確に表現するため、文章全体の構成の効果を考えること。	自分の考え及び相手の理解が明確になるように、各部分の書き方を工夫する。	
		自分の考え及び相手の理解が明確になるように、目的や意図に応じて、構成の型を効果的に用いる。	
		文章全体の構成の型を理解する。 ・物語文「状況設定－発端－事件展開－山場－結末」など ・説明文「序論－本論－結論」「現状認識－問題提起－解決－結論－展望」など 統括部の位置「頭括型（冒頭部に統括する場合）」 「尾括型（終結部に統括する場合）」 「双括型（冒頭部・終結部の双方で統括する）」など	
(小) 第3学年及び第4学年	イ 文章全体における段落の役割を理解し、自分の考えが明確になるように、段落相互の関係などに注意して文章を構成すること。	「冒頭部－展開部－終結部」などの文章の展開に即して、各部分の段落の役割を意識する。	
		段落相互の関係（A累加・並列、B具体と抽象、C原因・理由・根拠と結果、D逆接、E対比、F転換など）を理解して書く。	
		形式段落のいくつかの意味のつながりの上でひとまとまりになった意味段落の役割を理解する。	
		いくつかの文の集まりである形式段落の役割を理解する。	
(小) 第1学年及び第2学年	イ 自分の考えが明確になるように、事柄の順序に沿って簡単な構成を考えること。	「始め－中－終わり」などの構成を意識する。	
		話題のまとまりの順序に沿って、文章の初めから終わりまで、話題のまとまりごとに、いくつかに分けて配置する。	
		話題のまとまりの順序を考えて書く。	
		話題のまとまりごとに書く（段落意識）。	
		話題に沿って書く。	

◎：十分満足 ○：概ね満足 △：努力を要する

表2 重点項目の系統表（書くこと「記述」）

指導事項	重点項目の系統・段階	評価
(小) 第5学年及び第6学年	描写や説明を行うとき、どのような引用をするのがよいのか、図表やグラフのいずれを用いるのがよいのかなど、記述の方法としてふさわしいものを考える。	
	自分の考えを根拠付けたり、具体的な例を示したりする際に、本や文章などから必要な語句や文を抜き出して、自分の表現に取り入れたり、図表やグラフなどを用いたりする。	
	出来事などの描写と、科学的な観察や実験、調査結果の説明などとの表現の違いを知り、考えて工夫して書く。	
	目的や意図に応じて、事実と感想、意見のそれぞれの記述の仕方について工夫（簡単に書く、詳しく書くなど）する。	
	事実と自分の感想、意見などを区別して書く。	
(小) 第3学年及び第4学年	敬体と常体との違いに注意して書く。	
	目的や必要に応じて、その中心の内容や段落に対して、原因や理由、事例などを挙げて書く。	
	書こうとすることの中心を明確にして書く。 ・文章全体を通して、中心となる内容を明確に記述する。 ・段落相互の関係から見て、中心となる段落を明確に位置付ける。 ・各段落の内容の中心を明確に記述する。	
(小) 第1学年及び第2学年	離れたところにある語と語、文と文のつながりを考える。	
	文と文のつながりを考えて記述する。	
	前後の語句のつながりを考えて記述する。	

◎：十分満足 ○：概ね満足 △：努力を要する

Ⅱ. 指導の展開例

1. 対象生徒Aについて

対象生徒Aは中学部1年下学年・下学部適応コースに在籍する男子生徒で、障害名は脳性マヒである。

学習集団は、対象生徒Aと女子生徒1名の計2名からなる。2名しかいない小集団ではあるが、活発に意見を交換し合うことで学び合い、学習には意欲的に取り組んでいる。

2名とも、書字動作に時間を要するため、必要に応じてiPadを使用し、板書の写しや入力作業を行っている。

(1) 個別の指導計画における実態と手だて・配慮

〈実態〉

- ・ボディーイメージに乏しく、姿勢が傾いていることに気付きにくい。
- ・視知覚に難しさがある。
- ・複数のものを同時に処理することが苦手で、抽象概念化に難しさが見られる。
- ・何のどこがわからないのかわからず、不安になることが多い。また、わからないことに対して質問ができない。

〈手だて・配慮〉

- ・姿勢の基準作りを心がける。
- ・手順化は有効だが、本人にわかるイメージ化や視覚と聴覚を用いての抽象概念化（つながり）が必要。
- ・発言の理由や根拠を説明させて、答えとのつながりをもたせる。
- ・不安の原因を教員が理解し、質問できる環境を作る。

(2) 国語における「書くこと」「読むこと」の様子と実態

①「書くこと」の様子

- ・適切な場所に読点を打たないことがある。
- ・1文の中の、語の係り方にあやまりが見られる。ただし、比較的簡潔な文を書くことができる。
- ・誤字脱字に気付くことが難しい。
- ・単語は比較的知っているが、その語が具体的にはどのような意味なのかを理解してないことが多い。
- ・書くことの中心が定まらず、具体的にどのように書けばよいか自分で考えられない場合がある。
- ・「～ので、……」という1文や、因果関係にある2つの文を書くことができる。
- ・「～けど、……」という1文や、逆接の関係にある2つの文を書くことができる。
- ・事柄を時系列に順番に書いていくことができる。
- ・文章を書く際には、話題ごとに段落を作ったり、「始め—中—終わり」の構造を意識したりすることはできるが、抽象と具体の関係や、因果関係といったつながりを考えて段落を作ることはできない。

- ・一つの事柄を具体的に書くことがあまりなく、内容に深みが見られない。

②「書くこと」の【構成】【記述】における到達度

表1 【構成】の指導事項の重点項目の系統表における評価

（小）第3学年及び第4学年	「冒頭部—展開部—終結部」などの文章の展開に即して、各部分での段落の役割を基盤とする。（全体の中の部分）	
	段落相互の関係（A累加・並列、B具象と抽象、C原因・理由・根拠と結果、D逆接、E対比、F転換 など）を理解して書く。（部分）	
	形式段落のいくつかの意味のつながりの上でひとまとまりになった意味段落の役割を理解する。（部分）	
	いくつかの文の集まりである形式段落の役割を理解する。（部分）	
（小）第1学年及び第2学年	「始め—中—終わり」などの構成を基盤とする。（全体）	○
	話題のまとまりの順序に沿って、文章の初めから終わりまで、話題のまとまりごとにいくつかに分けて配置する。（全体）	○
	話題のまとまりの順序を考えて書く。（部分）	○
	話題のまとまりごとに書く。（部分）（段落意識）	○
	話題に沿って書く。（部分）	○

◎ 十分満足 ○ 概ね満足 △ 努力を要する

表2 【記述】の指導事項の重点項目の系統表における評価

（小）第3学年及び第4学年	敬体と常体との違いに注意して書く。	△
	<p>目的や必要に応じて、その中心の内容や段落に対して、原因や理由、事例などを挙げて書く。</p> <p>書くこととすることの中心を明確にする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・文章全体を通して、中心となる内容を明確に記述する。 ・段落相互の関係から見て、中心となる段落を明確に位置付ける。 ・各段落の内容の中心を明確に記述する。 	△
（小）第1学年及び第2学年	離れたところにある語と語、文と文のつながりを考える。	△
	文と文のつながりを考えて記述する。	○
	前後の語句のつながりを考えて記述する。	○

◎ 十分満足 ○ 概ね満足 △ 努力を要する

③「読むこと」の様子

- ・（小）第5学年及び第6学年までの漢字は読めるが、書けない漢字が多い。
- ・知識として「主語と述語との関係」・「修飾と被修飾の関係」・「指示語」・「接続語」は理解しているが、実際の読み書きで活用できていない場面もある。
- ・「始め—中—終わり」などの基本構造や、キーワードの探し方などは理解している。
- ・（小）第3学年及び第4学年の内容の比較的短い文章であれば、文と文、段落と段落の関係（具体と抽象、原因理由と結果の関係）をとらえることができる。また、（小）第5学年及び第6学年の内容の文章でも、段落ごとの大事な部分をぬきだすことができている。ただし、文章の難易度が上がったり、文章が長くなったりすると、段落の軽重がわからず、全体の中でどこが大事な文章なのかをとらえることが難しくなる。

④「読むこと」の【説明的な文章の解釈】における到達度

表3 【説明的な文章の解釈】の指導事項の重点項目の系統表における評価

小第1学年及び第2学年	章を構むこと 目的に応じて、中心となる語や文とそれとを相互の関係や事実と意思との関係を考えて文章を構むこと	事実と意見との関係を考え、文章の内容や構成を把握する。	△
		事実と意見とがどのように区別されているのかを把握する。	△
		事実と意見の記述の仕方の違いについて気付く。	△
		目的に応じて段落相互の関係をとらえる。	△
		指示語や接続語、文末表現に注意して読む。	△
		小見出しをつける。	○
		中心となる語や文に注目して要点をとめる。	△
		目的に応じて中心となる語や文をとらえる。	○
		「段落」がわかる。	○
		文章表題上の順序に沿って内容を押さえて読む。	○
学年 (小第1学年及び第2学年)	時間的な順序や事柄の内容の関係を構むこと 時間的な順序や事柄の内容の関係を構むこと	時間的な順序に沿って内容を押さえて読む。	○
		事柄の順序に沿って内容を押さえて読む。	○
		短い文章で、そのだいたいの内容がわかる。	○
			○

◎：十分満足 ○：概ね満足 △：努力を要する

⑤「言葉の特徴やきまりに関する事項」に関する評価

「言葉の特徴やきまりに関する事項の重点的観点」表に基づく評価を以下に示す。

- ・「住んでいるところは、……に住んでいます」のように、主語と述語が重複した表現になることがある。
- ・基本的に主語は「僕」であることがほとんどである。
- ・主述のねじれはあまり見られないが、複雑な事象を表現する際に、関係がねじれることがある。
- ・「に・を・へ・で」はおおむね適切に用いている。
- ・修飾語として、副詞・形容詞・形容動詞を用いる量が圧倒的に少ない。「とても」「楽しい○○」などの表現はよく見られる。
- ・指示語を文章中に用いることはほとんどない。
- ・同じ文末表現は避けたいという意識はあるが、助動詞の語彙力が少ないために、表現が広がらない。日記では、希望の「～たい」で文章が締めくくられることが多く、パターン化している。
- ・副助詞については、「も」「は」という表現はよく使う。それ以外の副助詞の表現は見られない。
- ・句点を忘れることはほとんどない。読点については、文脈に合わせて打とうという意識はあるが、見直しの段階でその抜けに気付くことも多い。
- ・接続助詞では、「ので」「が」「けれど」を多用。
- ・「～が、……が、――。」のように、1文の中に二度逆接の語を使うことがある。
- ・接続詞では、「でも」「しかし」「そして」「なので」「だから」をよく使う。ただし、段落のはじめに使うことはない。

(3) 生徒Aに対する国語における指導方針

指導の基本的な方針としては、「読むこと」と「書くこと」を相互に関連づけながら学習を進め、両者の力を高めていくことを目指している。

対象生徒Aの「読むこと」の様子としては、比較的簡単な文章であれば段落（まとまり）をとらえることがで

き、文と文、段落と段落の関係（具体と抽象、原因理由と結果の関係）をつかんだり、「始め－中－終わり」の構造をとらえたりすることもできつつある。一方、「書くこと」の様子としては、因果関係にある二つの文や、逆接の関係にある二つの文など、つながりある文を書くことはできるが、自分で意識して段落を作ったり、段落同士の関係を考えながら文章を書いたり、という段階には至っていない状況である。

そこで、次の学習の段階として、「読むこと」で定着しつつある力（段落のとらえや、文と文や段落と段落の関係のとらえ）を活用しつつ、「書くこと」の中でも、段落を意識したり、段落同士の関係に注意したりして文章を書くことをねらっていきたいと考えている。

2. 単元I

(1) 単元の指導目標

話題ごとに複数の文をつなげ、段落（まとまり）にすることができる（「書くこと」）。

(2) 単元名

複数の文を段落（まとまり）にしよう

(3) 学習活動

他者紹介文を書く。（ある情報から文を作り、その文を話題ごとにつなげて段落を作る）

(4) 学習指導要領及び「〔構成〕と〔記述〕」についての重点化した指導の大まかな流れ図」における位置づけ

学習指導要領における「構成に関する指導事項」と「記述に関する指導事項」（以下、〔構成〕と〔記述〕）に特化して設定した単元である。

（小）第1学年及び第2学年の〔構成〕の「事柄の順序に沿って簡単な構成を考えること」と、〔記述〕の「語と語や文と文との続き方に注意しながら、つながりのある文や文章を書くこと」に位置づく。

（小）第3学年及び第4学年の「段落相互の関係などに注意して文章を書く能力」（「書くこと」の目標）を目指しながら、（小）第1学年及び第2学年の「内容のまとまりごとに、幾つかに分けて配置していくことを意識する」（学習指導要領解説）ところを固めるための単元として設定した。

「〔構成〕と〔記述〕」についての重点化した指導の大まかな流れ図」の中では、「事柄の順序に沿って書く」ことをふまえながら、「段落（まとまり）の役割を理解して書く」ところをねらった単元である（図1）。

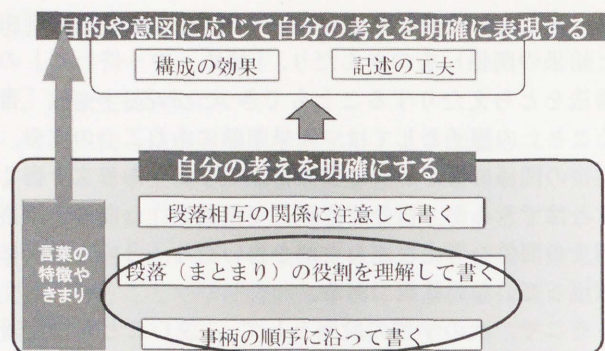


図1 「構成」「記述」について重点化した指導の大まかな流れ図

(5) 単元の流れ

書く事柄の材料となるものは、こちらから情報メモとして与え、「課題設定や取材に関する指導事項」については取り扱わなかった。[構成]と[記述]に学習活動をしほり、話題など何らかの共通性によって、文と文がつながって段落（まとまり）ができるのだということを意識させることをねらいとした

まず、与えたメモから文を複数（6～8文）作り、作った文の話題の共通性から、文を並べ替える。次に話題ごとに色の異なるカラー用紙をそれぞれ段落に見立て、文を集めて段落（まとまり）を作成、段落ごとに小見出しを付けるという流れであった。

なお、カラー用紙を段落に見立てることで、視覚的に段落（まとまり）を理解する手段とした。

(6) 学習の経過と評価

対象生徒Aが作った文と段落を図2に示す。

「どのようにカラー用紙に文を分けたか」という発問に対して、対象生徒Aは「水色は趣味のエリアとして文を分けた」などと説明し、段落（まとまり）を「エリア」というとらえ方で表現することができた。また、それぞれの段落に対応した小見出し付けをすることができた。そうした様子からも、段落（まとまり）という概念が、対象生徒Aなりのとらえ方で意識できたと評価した。

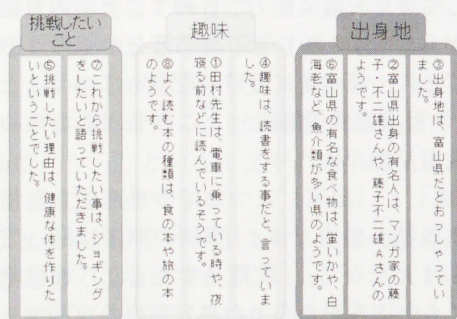


図2 対象生徒Aが作った文と段落

(7) 単元Ⅰの学習後の「書くこと」の様子

対象生徒Aは、小学部の頃から毎日日記を書いており、

単元の学習前と学習後とでは、日記にも変化が見られた。単元の学習の前までは、日記の中で段落を作ることがなかったが、単元の学習後には、話題ごとに段落を作って日記を書くようになった。

こうした単元後の「書くこと」の様子から、「[構成]と[記述]の指導事項の重点項目の系統表」における評価においては、[記述]については変化は見られなかったが、[構成]においては、系統表の（小）第3学年及び第4学年の「いくつかの文の集まりである形式段落の役割を理解する（部分）」という項目については、概ね満足の段階であると評価した。

この評価をふまえて、次の「書くこと」の単元として設定したのが、単元Ⅱである。

3. 単元Ⅱ

(1) 単元の指導目標

自分の考えが明確になるように、抽象的な事柄と具体的な事柄を整理して、段落相互の関係に注意して文章を書くことができる（「書くこと」）。

(2) 単元名

段落（まとまり）同士のつながりを意識して書こう

(3) 学習活動

自己紹介「自分は～である」を書く。（テーマ[抽象]を説明するために、例[具体]を示して文章を書く）

(4) 学習指導要領及び「[構成]と[記述]」についての重点化した指導の大まかな流れ図における位置づけ

学習指導要領における（小）第3学年及び第4学年の「書くこと」の目標である「段落相互の関係に注意して文章を書く能力を身につけさせる」ことに位置づくものである。

本単元では、「累加や並列といった接続関係や、具体的な事柄と抽象的な事柄、結論とその理由や根拠といった配列関係などの段落相互の関係に注意する」（学習指導要領解説）とある中でも、特に具体的な事柄と抽象的な事柄の関係を理解して文章を書くことを目標とする。そのため、まずはテーマ（抽象的な事柄）に対して、「段落（まとまり）」を意識しながら、具体的な事例や根拠などを挙げてくわしく書く（具体的に書く）という学習活動を行う。これにより、抽象的な事柄を具体化していくとはどのようなことなのかを、生徒が概念的に理解することを目指す。

その先の見通しとしては、「具体的な事柄と抽象的な事柄」の双方向での関係性をおさえて、文章を書く力を身につけさせたいと考えている。

「[構成]と[記述]」についての重点化した指導の大まかな流れ図においては、単元Ⅰから一段階上がって、

「段落（まとめ）の役割を理解して書く」ということをふまえながら、「段落相互の関係に注意して書く」ところをねらっている（図3）。

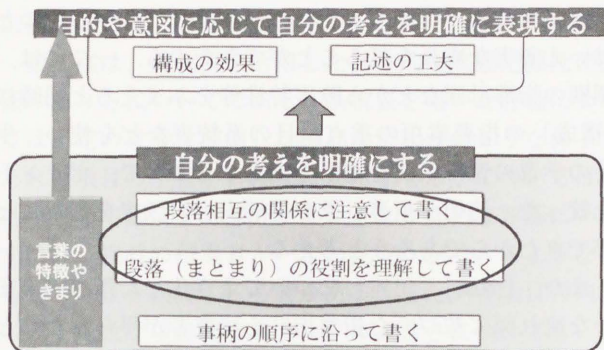


図3 「構成」「記述」について重点化した指導の大まかな流れ図

（5）単元の流れ

本単元では、「構成」における指導内容の「段落相互の関係などに注意して文書を構成する」に焦点化した。さらに、「段落相互の関係」にもいくつかの種類があるが、特に「抽象的な事柄と具体的な事柄」の段落相互の關係に特化することで、生徒が、学習の目的意識をはっきりさせて取り組めるようにした。

また、単元を通して学習活動を【①テーマによって具体化の視点を選ぶ、②視点に沿って書く事柄の材料を集める、③材料を整理する、④整理した材料をもとに具体的な段落の文章を書く】という流れに統一した。この一連の学習活動を繰り返していく中で、身に付けた方法を主体的に活用し、事柄を具体化して書く力を積み上げられるようにした。

活動における指導上の留意点を以下に示す。

①の「テーマに対して、具体化の視点を選ぶ」活動においては、具体化のための視点カード（5W1Hや気持ちなど）（写真1）を参考にさせ、視点を考える手がかりとさせた。また、②③の「視点に沿って書く事柄の材料を集める」「材料を整理する」活動の際には、具体的な段階を意識しながら、材料を整理できるように、具体的な段階に応じて色別のふせんを使わせることとした。ふせんの色を具体的な段階によって分け（水色→ピンク→黄色→緑）、どの段階の具体的な材料か、整理する際に視覚的に分かりやすくしておくためである。

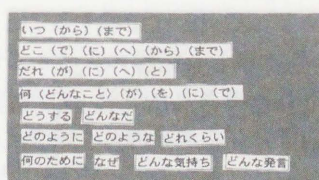


写真1 具体化のための視点カード

（6）学習の経過と評価

対象生徒Aは自分のテーマを「自分はこだわりや」に決め（これが最も抽象化されたものとなる）、このテーマ（抽象）を説明していく具体例として、「タオル生地にこだわっている」とした。そして、さらに「どのようにこだわっているのか」という具体的な事柄を挙げて説明していく、という構成メモを作成した。それが写真2である。それを基に、「私はこだわりやです。」という文に続く文章として記述した具体的な文章が、図4の文章である。

黄色いメモの箇条書きにした内容を1文にまとめ、それらをさらに好きな生地と嫌いな生地とでまとめている様子が見られる。しかし、段落の書き方や文の作りに誤りが見られた。

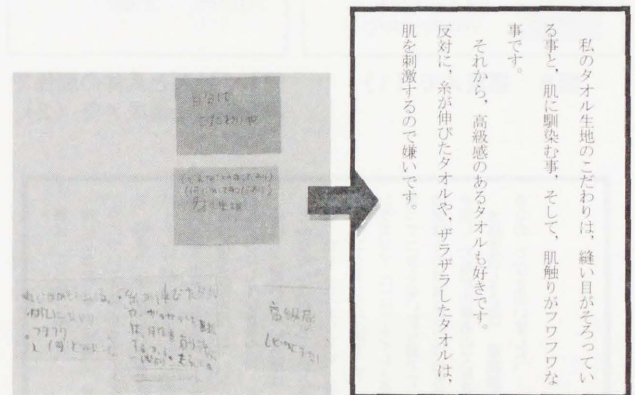


写真2 構成メモ

図4 具体の文章

次に、「自分はこだわりや」のテーマに対して、もう1つ「家族旅行プラン」についてもこだわっているという具体的な文章を書くということになり、そのための構成メモを作った。

初めは「家族旅行プラン」の中でこだわっていることのメモを縦一列に並べたため（図5）、関係性のとらえに課題があるのではないかと評価したが、構成メモについての説明をする中で、メモ同士の関係について、「水色メモを具体化したものが、ピンクメモ。さらにピンクメモを具体化したものが黄色メモ。」などと説明することができた。そして、やりとりを通して最終的には、「自分はこだわりや」（水色メモ）の下に「家族旅行プランへのこだわり」（ピンクメモ）、さらにその下に「下調べ（バリアフリー）」「休けい場所」「プランの内容（食事・温泉）」（黄色メモ）を横一列に並べることができた（「段差・階段があるかないか」については「こだわりではない」と判断してそのカードを捨てた）（図6）。このことから、情報（書くことのための材料）の具体的な段階を意識しながら、対象生徒Aなりに情報を構造化することができたと評価した。

さらに、その後緑色のメモで「（温泉のどんなところに）肌がつるつるになる温泉」「（食事のどんなところに）

に) いろんなものが食べたいから、バイキングがあると
ころ」などのように黄色メモの内容を具体化したメモを
作成することができた。

そして、作成した構成メモを基に記述したのが、図7
の文章である。「タオル生地へのこだわり」の文章より
も、より抽象と具体の関係を意識しながら段落を作っ
ている様子が見てとれると評価した。

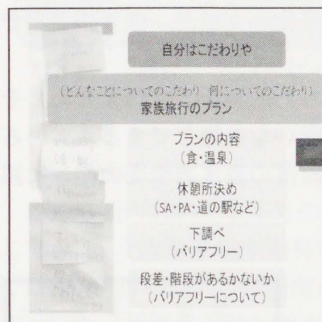


図5 構成メモ (1)

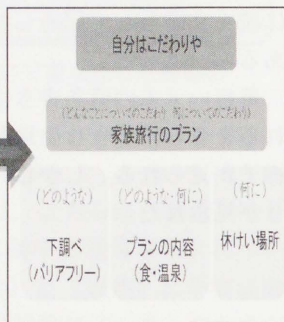


図6 抽象と具体の関係で構造化した構成メモ (2)

私は、こだわり屋です。
特にこだわっている事は、家族旅行のプランです。
何についてこだわっているかというと、一つは食事
で、和食や、洋食など色々な物を食べたいので、必ず
バイキングがあるホテル、旅館に泊まります。もう一
つは、温泉でインターネットや、旅行雑誌で肌がつる
つるになる温泉を探して、いくつか選んでその中から
選ぶようにしています。
次に、こだわっているのは、休憩場所です。
どんな所にこだわっているかというと、簡単に言
えば、サービスエリアや、道の駅(は)いいですが、
バイキングエリアは嫌です。なぜかというと、バイキ
ングエリア(には)トイレと食事場所しかなく、正直
言ってつまらないから嫌です。サービスエリアや、道
の駅はその地域ならではの名物を食べたり、スポン
を差し、む事が出来るので好きです。
全体を通して私は、家族旅行プランを立てるのが好
きなのだなと思いました。

図7 構成メモから記述した文章

段落の役割を意識し、文章全体の構造を考えながら文章
構成ができることを目指したい。

4. 指導をふりかえって

対象生徒Aの「書くこと」の様子として、少しずつと
はいえ着実な成長を見ることができたのも、一つには、
個別の指導計画などから障害特性等をふまえると同時に、
[構成]の指導事項の重点項目の系統表などを使い、生
徒の学習の習得状況を細かく把握することで、ポイント
を絞った、適切な指導目標や指導内容の設定を行うこと
ができたからであろうと考える。

また、[構成][記述]について重点化した指導の大ま
かな流れ図に基づいた指導指針を授業者が得られたこと
により、単なる場当たりの指導ではなく、単元及び授
業が長期的なスパンの学習過程のどこに位置づいている
のか、またその先どこを目指すのかという見通しを持ち
ながら指導できたことも良かった。

今後も、こうした指導指針に基づいて、適切な指導目
標・指導内容設定を行い、生徒が自ら思考する過程を大
事にした授業実践を継続することで、生徒の力を着実に
育んでいけるように、授業者として努力していきたい。

「パラリンピックの競技について」
私は、パラリンピックの競技数がオリンピック
の競技数に比べて、少ないと思います。
たしかに、障害者よりも、障害者の方が体のハ
ンデイクエップはありますが、出来る事は沢山
あると思います。
だから、もっと障害者がしやすい競技を考えて
増やして、より良い東京パラリンピックを開催して
ほしいと思います。
もし、私がパラリンピックに出場するのならボツ
チャに出場したいです。
なぜなら、まず一つは学校の体育の時間にやった
事がある事と、二つ目は私は、手動の車いすをこ
ぐ事があまり得意ではないので電動車いすで出
られるという事も良いなと思いました。
出場したら、金メダルを取りたいです。

図8 「パラリンピックについて」の作文

(文責：田村 裕子)

(7) 単元Ⅱの学習後の「書くこと」の様子と実態

学習後数日を経て、対象生徒Aから「今までは出来事
ごとに段落を作って文章を書いていたけど、段落同士に
はつながりがなかったと思う。もっと段落同士につな
がりを持たせた文章を書きたい。」という発言があった。
単元Ⅱの学習が、対象生徒Aにとって、段落同士のつな
がりを意識させた契機になったようである。

現在、対象生徒Aは、中学2年生に進級し、夏休みの
課題であった「2020年の東京オリンピック、パラリン
ピック」について書いた作文が、図8である。

前半と後半とでは話題を異にしているが、前半の「パ
ラリンピックの競技数が少ない」という段落、後半の
「もしパラリンピックに出場するなら」という段落につ
いて、それぞれにつながりのある段落を作り、論理だ
った文章を書くことができていた。

このように、部分としては段落同士の関係性に注意し
ながら文章を書くことができるようになってきているの
で、次の見通しとしては、文章全体の中での一つ一つの

Ⅲ. まとめと今後の課題

本研究では、当該学年の目標及び内容、進捗での学習
が難しい子どもへの「書くこと」の指導について研究し、
実践してきた。5つの指導事項のうち、児童生徒の障害
特性や指導の効果等を鑑み、「構成」及び「記述」を相
互に関連させながら重点的に指導することの有効性を仮
説に敷いた。「重点化した指導の大まかな流れ図」から
は、様々に示された指導内容から、児童生徒にとって基
軸となる指導内容及び指導の流れを踏まえることができ、
指導の指針を得ることができた。また、児童生徒一人一
人の「書くこと」の能力における実態や課題をおさえる
にあたり、「指導事項の重点項目の系統表」を用いること
で、学習の習得状況を系統的且つ詳細にとらえること

ができた。それらにより、指導目標が絞られ、単元及び各授業において取り組むべきことが明確化し、同時にポイントを絞った評価ができ、指導の工夫や改善にいかすことができるという意義があった。しかし、まだ課題は山積している。

第1点は、系統表を活用した具体的な実態把握及び評価のあり方についてである。系統表を用いた評価については一定の意義は前述した通りだが、どのような様子であれば項目の学習が習得したとみなせるかについては、指導者の主観による部分が多い。より詳細な評価にいかすには、複数の指導者が一定の見取りができるような何らかの方法を検討する必要がある。また、各項目の内容の過不足及び項目間のステップの大きさについても、継続して検討していかななくてはならない。

第2点は、指導の一貫性、連続性を図っていくための引継ぎのあり方についてである。担当者間の引継ぎに関しては、児童生徒の実態のみを引き継ぐものでなく、学習の履歴としてどのような手だて・配慮が有効であったのかを引き継ぐことが、本研究対象である児童生徒においては殊に重要である。これは第1点と深い関連があると考えられるが、表をどのような場面、どのような教材あればできると判断するのか否かについて、より具体的に引き継ぐ方法について探る必要がある。

第3点は、「伝える力」「論理的に思考する力」の伸びについてである。「書くこと」の指導は、文章を構成する力や文を記述する力を高めることを通して、「伝える力」及び「論理的に思考する力」を伸ばすことが求められる。これらの視点から児童生徒を評価し、国語科で得た知識・技能を様々な場面で活用できる子どもたちを育てていくことを常に念頭に置いて指導していくことが求められていることを忘れてはならない。

本取組は「書くこと」の指導についてであり、昨年までと併せると、2つの領域について研究を進めてきたことになる。2領域については、指針となる考え方に非常に重なる部分が多く、「書くこと」の研究を進めることで、より「読むこと」の指導を深めることもできたのではないかと考える。今後は複数の領域をより関連をさせることによる効果的な指導についても検討していきたい。また、まだ着手していない「話すこと・聞くこと」についても、指導内容の重点化と系統化を図り、有効な指導の関連のあり方も探っていきたい。

(文責：成田 美恵子)

参考文献

- 1) 文化審議会 (2004). これからの時代に求められる国語力について.
- 2) 井上敏夫・倉沢栄吉 (1982). 新作文指導辞典. 第一法規出版.
- 3) 国立教育政策研究所教育課程研究センター (2010). 評価規準の作成のための参考資料 (小学校).
- 4) 文部省 (1947). 昭和22年度 (試案) 学習指導要領国語科編.
- 5) 文部省 (1951). 小学校学習指導要領国語科編 (試案) 昭和26年 (1951) 改訂版.
- 6) 文部科学省 (2008). 小学校学習指導要領解説・国語編, 東洋館出版社.
- 7) 文部科学省 (2009). 中学校学習指導要領解説・国語編, 東洋館出版社.
- 8) 筑波大学附属桐が丘特別支援学校 (2013). 学習に遅れがある肢体不自由児に対する国語、算数・数学の指導内容の精選・重点化、指導の工夫に関する研究.

学校研究

当該学年の目標及び内容，進度での学習が 難しい子どもへの重点化の手続きをふまえた指導

School Research

Teaching instructions based on a prioritization for children who have difficulties of learning
with consideration of objective of the school year, content, and progress

算数・数学科

目 次

I. 研究の概要	22
II. 実践事例報告	24
III. まとめと今後の課題	27

I. 研究の概要

1. 研究の目的

当該学年の学習が難しい肢体不自由児に、算数数学科の「基本」を押さえた上で系統図を用いた目標を設定し、指導内容の重点化、指導の工夫を整理することで、望ましい指導のあり方を検証することを目的とした。

2. 当該学年の学習が難しい脳性まひ児の算数数学の実態

当該学年の学習が難しい脳性まひ児の算数数学の実態は、筑波大学附属桐が丘特別支援学校（2013）の標準学力検査（以下よりCRT）の検討により学習を難しくしていると考えられる3つの要因を整理した。1つは姿勢や動作の不自由、2つは感覚や認知の特性、3つは経験や体験のしにくさ、少なさであり、これら3つの要因により授業理解が難しく、また複数合わさることで学習に難しさが現れていることが示された。

CRTの正答率が全国平均と比較して下がった学年は、小3～小4であり、この学年から学習が難しくなっていることが示唆された。一方で全国平均と比較しても同位およびそれ以上のテスト問題、いわゆる得意としている課題も見られた。それは、算数数学の知識、計算技能に及ぶ課題であり、これらの課題は当該学年においても正答することが見られた。これらのことから、3つの要因により当該学年の学習に難しさが見られているが、全ての内容が一概に難しいのではなく、知識や計算技能の指導内容では、その一部が積み上がることが見られた。

3. 研究の概要

このような実態から、当該学年の学習が難しい子どもの指導では、適切な実態把握に基づいた指導目標の設定、指導内容の重点化、それに応じた指導方法の工夫が必要であり、これらを通した重点化の手続きが求められた。

重点化の手続きのため、指導目標や指導内容を整理し、重点化の方法を昨年度まで検討してきた。その結果、算数数学の重点化の手続きは、肢体不自由の教科指導の基本的な考え方であるL字構造で整理することが確認され

た。このL字構造とは、縦が教科としての系統性や専門性の軸、横軸が個別性の児童生徒の実態の軸で、重なるところが障害特性を踏まえた指導である（図1）。

当該学年の学習が難しい脳性まひ児の算数数学の指導では、L字構造の3点、①縦、②横、③重なりに対して重点化を行い、これらの手続きから指導を行い検証したこの重点化したL字構造の手続きとは、①縦の軸である教科の系統性・専門性として算数数学の「基本」を捉えること、②横の軸である児童生徒の実態の軸として子どもの障害特性の把握を明確にすること、③それらを合わせた障害特性を踏まえた指導として系統図による学習習得状況とつまずきを明らかにすることを行った。重点化には、これら3点を踏まえた手続きが大切だと考え、本年度検証を行った。

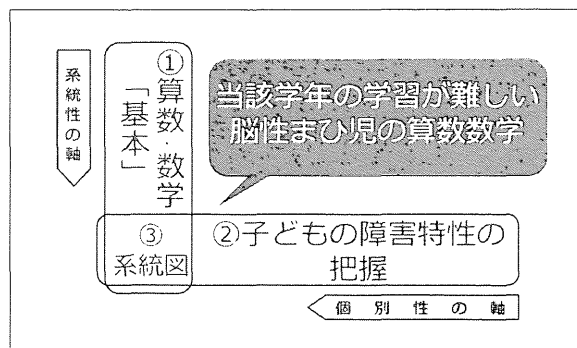


図2 当該学年の学習が難しい脳性まひ児の算数数学

(1) 算数数学の「基本」

私たちは、算数・数学の系統性がはっきりしている教科の特質から、小・中・高の一貫した考えを作ることとした。そこで算数・数学の基礎・基本を、本分科会講師の坪田耕三氏（青山学院大学教授）のアドバイスのもとに、基礎と基本を分けて捉えた。「基礎」とは、家を作るときの土台のように捉え、その上に新たな建築が構築されていくもので、算数数学では1つの内容の獲得の上にさらなる新しい内容が積み重なると捉えた。次に「基本」とは、下から上まで貫き通す芯のような幹と考え、算数数学では一貫している考え方や捉えた（坪田耕三，2014）。

この捉え方に立ち、学習に難しさのある脳性まひ児の

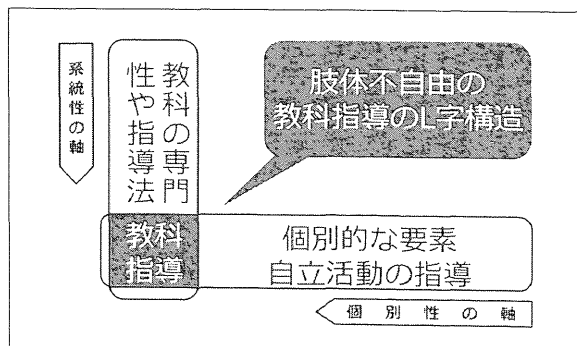


図1 肢体不自由の教科指導のL字構造

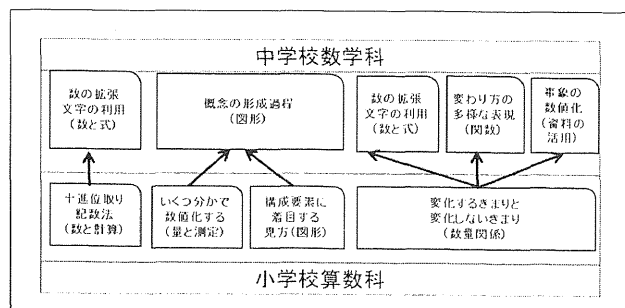


図3 小・中・高等部の基本

算数・数学の「基本」を実態・指導方法から検討してきた。その結果、算数・数学の「基本」を以下のように考えた（図3、表1、2）。

表1 小学校算数科の基本

A：十進位取り記数法とは、10のまとまりの原理を使って数を操作する考え方
B：いくつ分かで数値化するとは、単位を決めて、そのいくつ分の数で示す考え方
C：構成要素に着目する見方とは、構成要素に着目し、その構成要素から同じものを見つけていく考え方
D：変化するきまりと変化しないきまりでは、これらきまりに着目し、いつでも成り立つきまりを見いだす考え方

表2 中・高等部数学科の基本

A：数の拡張と文字の利用とは、十進位取り記数法を基に数を拡張して利用したり、文字の表現を導入したりして数を捉える考え方
B：概念の形成過程とは、比較→抽象→概括を通した体験を大切に論証や証明を捉える考え方
C：変わり方の多様な表現とは、関数になる事象を表やグラフ、式などで表現することで捉える考え方
D：事象の数値化とは、数値化して傾向を判断できるように捉える考え方

(2) 子どもの障害特性の把握

子どもの障害特性を捉える方法は、次の5つを組み合わせ、把握し、整理した（表3）。

表3 障害特性を捉える方法とその内容

方法	内容
個別の指導計画	中心課題と手だての確認
心理検査	客観的情報による実態の整理
視覚検査	客観的情報による実態の整理
授業・行動観察	授業中での難しさや手だての把握
生活上の難しさ	生活上の難しさや配慮事項の把握

この5つの方法により障害特性を捉えた。この時、当該学年の学習が難しい脳性まひ児の算数数学の実態で捉えた3つの要因と、障害特性の把握に関連づけ整理し、授業での配慮事項と手だてを具体的に設定した。

(3) 系統図による学習習得状況とつまずき

私たちは、障害特性を踏まえた指導として小・中・高の一貫した指導内容の系統性を、基礎・基本の「基礎」として整理した。ここでの「基礎」とは、算数数学の基

本を踏まえ、重点化した指導内容を12年間の系統として作成した、指導内容の系統図である。

この指導内容の系統図の特徴は、小・中・高等部の一貫した系統性を示しただけでなく、当該学年の学習が難しい脳性まひ児の特性を考慮に入れて整理した。

作成方法はまず、算数数学の基本を柱にして指導内容の系統性を明らかにした。次に、脳性まひ児の小・中・高等部の算数数学で時間をかけて指導している指導内容を濃淡表で表し、濃の指導内容を全て記載した。さらに、脳性まひ児の指導が難しかった指導内容については、細分化して示した。また、基本に伴う指導内容については、就学前から示し、基本に繋がるつまずきを詳細に把握できるようにした。

この指導内容の系統図の目的は、指導目標の設定のために、学習習得状況の把握とつまずきを捉えることにある。そのため指導内容の系統図を使用して、1つ目は児童・生徒の算数・数学科の実態把握を行った。2つ目は系統性のある重点化した指導計画を作成し、指導目標を設定した。

1つ目の系統図を活用した実態把握としては、指導内容のチェックリストとして活用した。指導内容に応じて、◎の十分満足、○の概ね満足、△の努力を要する、の評価を算数数学の授業者が作成し、「どこまでできていて」「どこができていないのか」の実態把握をできるようにした（図4）。このとき、つまずきの詳細を捉えることが求められた。そこで、系統図の横のメモ欄を用いて、つまずきと学習の様子を詳細に捉えられるようにした。例えば、「（ ）を用いた式の意味と計算の順序」が○であるのは、「かっこを用いたり、複数計算が混じったりすると活用は難しい」と詳細に評価を記載した。

2つ目の系統性のある指導目標では、系統図を活用することで、系統図に基づいた学習習得状況とつまずきを把握した実態と、学習の系統性を見据えた指導計画をすり合わせて、段階的な指導目標を設定した。

このように、当該学年の学習が難しい脳性まひ児の算数数学の重点化の手続きは、（1）算数数学の「基本」、（2）子どもの障害特性の把握、（3）指導内容の系統図による学習習得状況とつまずきの3点を踏まえた手続き

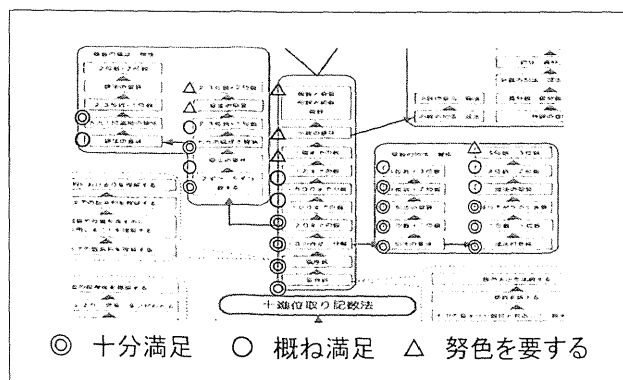


図4 系統図を使用したチェックリストの例

が、重要だと考えた。そこで、本年度はこれら3点を踏まえた手続きによる指導目標の設定とその指導のあり方を実践から検証することを目的に実践を協議した。

(文責：岡本 義治)

Ⅱ. 実践事例報告

1. 単元名 小学部第4学年

「小数のかけ算とわり算を考えよう」

2. 対象児について

第4学年は、男子5名、女子1名、計6名の学級集団である。全般的に学習に対する意欲は高く、どの児童も授業では積極的に発問に答えたり、課題に意欲的に取り組んだりしている。学習内容は、全員が当該学年の学習をすすめているが、理解には個人差はある。

本実践においては、理解に難しさがみられる男子1名を対象児Aと設定し、個別的な手だて・配慮を講じて学習をすすめることとした。

3. 指導目標の設定の手続き

指導目標を設定するにあたり、肢体不自由の教科指導の基本的な考え方であるL字構造を用いて、第2分科会の研究でおさえた①教科の系統性（算数数学の「基本」）、②児童の実態、③系統図による学習習得状況とつまずきの把握の3点から、対象児Aの学習の難しさを整理した。

(1) 算数数学の「基本」

本単元で扱う小数の乗法、除法は、小学校学習指導要領（文部科学省、2008）には以下のように位置づけられている。

第4学年 A数と計算

(5) 小数とその加法及び減法についての理解を深めるとともに、小数の乗法及び除法の意味について理解し、それらを用いることができるようにする。

第2分科会では、数と計算領域の「基本」として、「十進位取り記数法」を挙げている。整数の場合は、ある単位の大きさが10集まると次の単位となって表される仕組みであるが、小数の場合には、ある単位の大きさを10等分して新たな単位を作り、その単位のいくつ分かで大きさを表している。ただ単に整数化する、小数点をつけるという操作だけではなく、被乗数、被除数の小数が基準とした単位のいくつ分で表せるのかということや、それらが10集まると次の単位に変わるということを、計算の過程の中で意識させることが必要であると考えた。

(2) 児童の実態

対象児Aの実態を表1に示した。1つ1つの知識を覚えたり、物事を継次的に理解していくことは得意である

が、必要な情報を自分で選択して取り出したり、既知の事柄どうしを関連づけることが難しい。そのため、本人の分かる形で情報を提供すること、考える時間や説明する機会を設けるなど、特に情報の取り込み・整理の難しさを個別の指導計画における指導上の手立て・配慮として設定し、普段かかわっている教員間で共有している。表2に、個別の指導計画における対象児Aの指導方針を示した。

表1 対象児Aの実態

- ・低緊張、四肢は左優位の痙攣性まひ。そのため、上肢操作に難しさがある。
- ・物事を時系列で単純に記憶することは得意だが、その中から必要に応じて情報を取り出したり、意味を考えたりすることは難しい。
- ・自分の知っていることに対しては積極的に答えたり、説明したりする姿がみられるが、考えを問われるとなかなか答えられないことがある。
- ・一つ一つのことは理解できるが、それらを関連づけて考えていくことは難しい。
- ・友だちとの会話の中では、唐突に自分の好きな話をし始めたり、話題を変えたりすることがある。
- ・国語では一つ一つの出来事や事柄は理解できるが、それらの集まりから主な点を挙げることは難しい。また、知らない単語は拾い読みになり、まとまりをつかみにくかったり、漢字や単語を一つ一つ覚えているので、既習の単語や言葉の意味から推測したりすることが難しく、語彙が少ない。

表2 対象児Aの個別の指導計画における指導方針

中心課題	指導上の手だて・配慮
・身体への意識を高める。	①情報は本人の分かる言葉・量・形で提供する。
・自分なりに情報を取り入れる方法を身につける。	②自分の言葉で説明させる機会を設ける。
・状況に応じて友だちと関わるができる。	③考える時間を十分とる。
	④友達との会話の橋渡しをする。
	⑤自分の考えとは異なる観点を提示する。
	⑥姿勢に配慮する。活動の始めや切り替え時などに姿勢を起こすようにする。

(3) 系統図による学習習得状況とつまずきの把握

第2分科会で作成した系統図を用いて、対象児Aの数と計算領域における、学習習得状況およびつまずきの実態把握を行った。これまでの指導内容について、◎を

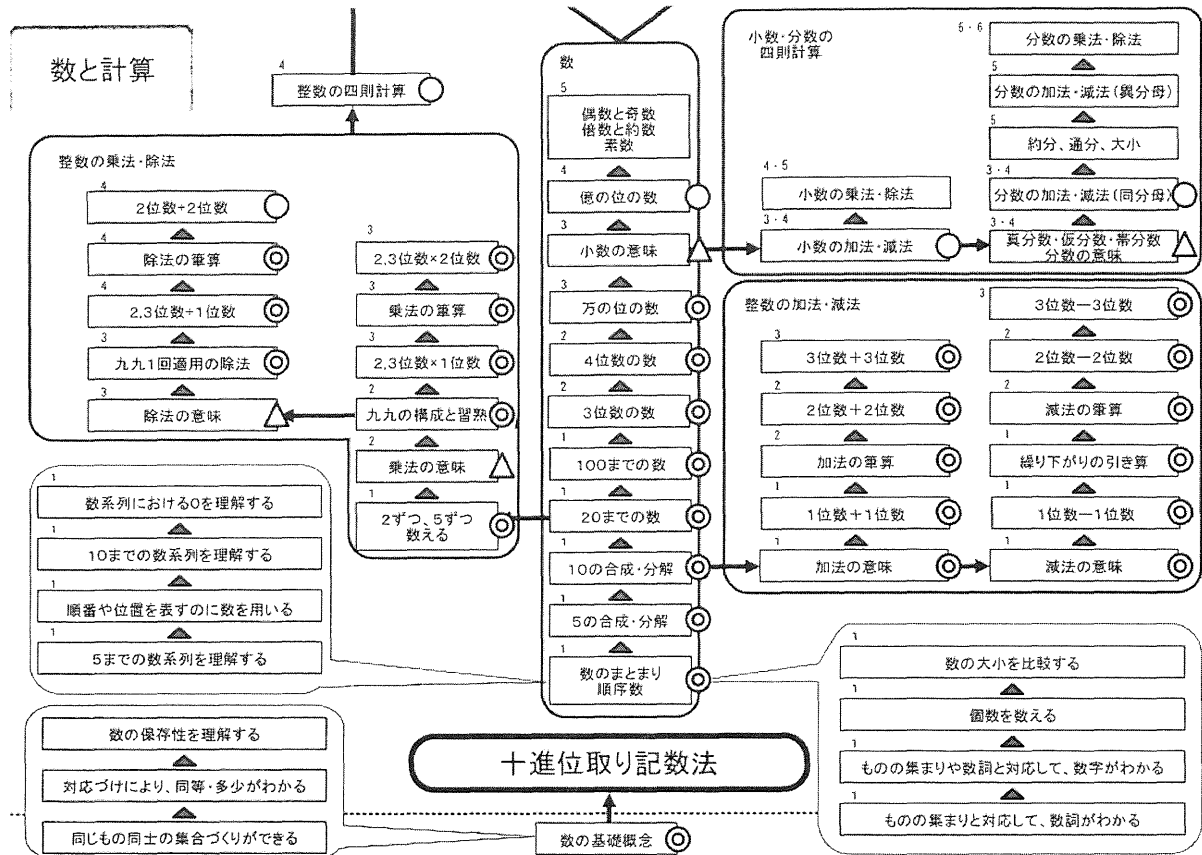


図1 対象児Aの数と計算領域の系統図

表3 対象児Aの数と計算領域の系統図（メモ欄の抜粋）

乗法・除法の意味

- ・ 1つ分の大きさが既に決まっているとき、そのいくつかに当たる大きさを求める時に乗法を用いることは理解している。
- ・ 基準となる数を文章の中から自分で見つけて何倍かを答えたり、もとの大きさのいくつかを答えたりするような問題のときに、題意を読み取ることが難しい。
- ・ たし算で表す計算をかけ算で表そうとすることがある。例えばりんご50円とみかん50円を合わせるというような問題のとき、「50円が2つだから50×2です」のように、数字上は同じ50円でも、式の意味が異なることを気にせず立式している。

小数の意味

- ・ 0.1が10こで1になるというような単純な小数の構成や、加減計算、示された小数の位は何かを答えることなどはできる。
- ・ 「1が○こ、0.1が□こ、0.01が△こ」のように、位が順番に示されている小数の構成の問題は解けるが、「1が○こ、0.001が□こ」のように、位をまたがっている問題の時には位取りがわからなくなる。
- ・ 0.01が150こで1.5になるというような、複数の位をまたがって小数の構成を考える問題は難しい。
- ・ 1mや1Lなどを基準にしたとき、1m30cmは何mかなど、はしたの量を小数で表すことが難しい。
- ・ 1m=100cm、0.1m=10cmなど、異なる単位の関係を1対1対応で覚えているが、実際の場面で活用することは難しい。

分数の意味

- ・ 具体物を3等分した2つ分というような見方はできている。
- ・ 1/10と0.1が同じ数であるという関係性は知識としては理解している。
- ・ 1/2, 1/3などの単位分数がいくつかという見方で、分数を捉えられるようになってきている。しかし、自分で基準となる単位分数を見つけ出すことが難しい。
- ・ 1mや1Lなどをいくつかに分けて表すときに、いくつに分かれているのか、1つ分が何かを自分で見つけ出すことが難しい。
- ・ 数直線やテープ図などで表された分数を答えること、それらを説明したりすることが難しい。
- ・ 帯分数どうしのたし算・ひき算で、整数どうし、分数どうしを計算した方が楽な問題であっても、全て仮分数に直して計算している。

「十分満足」、○を「概ね満足」、△を「努力を要する」として評価を行った（図1）。また、「努力を要する」となった内容については、具体的にどこまでできていて、どこでつまづいているのか、メモ欄に記載した（表3）。

系統図を用いた実態把握から、対象児Aは計算の技能や、知識を覚えたりするものは身につけているが、基準量を自分で見つけ出すことに難しさがみられることが読み取れる。そのため、本単元においては、0.1や0.01などの基準となる単位を見つ找出すことや、それらがいくつ分になっているかで被乗数・被除数を捉えられるよう、指導をすすめていくこととした。

4. 単元の学習目標・評価規準

以上の手続きを基にして、単元の学習目標の設定を行った。十進位取り記数法を基本に、10のまとまりで小数をとらえることや、必要な情報に注目すること、基準のいくつ分かで被乗数・被除数をとらえることをふまえ、学習目標を設定した（表4、5）。

表4 単元の学習目標

・被乗数や積を、ある位の単位のいくつ分かに目を向けて、その大きさを考えることができる。
・被除数や商を、ある位の単位のいくつ分かに目を向けて整数個としてとらえて考えることができる。
・小数×整数、小数÷整数、整数÷整数で商が小数になる場合の計算の意味や計算の仕方について理解し、それらの計算ができるようにする。

表5 単元の評価規準

算数への 関心・意欲・態度	・乗数や除数が整数である場合の小数の乗法および除法の計算の仕方を、整数の乗法や除法と関連づけて考えようとしている。
数学的な考え方	・乗数や除数が整数である場合の小数の乗法および除法の計算の仕方を考えている。
数量や図形に 関する技能	・乗数や除数が整数である場合の小数の乗法及び除法の計算ができる。 ・整数を整数で割って商が小数になる除法の計算ができる。
数量や図形につ いての知識・理解	・乗数や除数が整数である場合の小数の乗法及び除法の意味について理解している。 ・整数を整数で割って商が小数になる除法について、商の意味を理解している。

5. 学習活動（単元計画）

表6に、単元計画を示した。単元計画を作成するにあたっては、系統図を用いた実態把握を基に学習内容を構成した。対象児Aは基準とする位を見つけれたり、位同士の関係性を捉えたりすることに難しさがみられるため、まず小数の位取りの原理や小数の構成について、振り返

る時間を設けた。また、具体物や半具体物の操作から計算の仕方を考え、筆算の仕方と繋げる「考え方」を扱う時間と、考えたことを基に実際に筆算を使って計算を行い、技能の習熟を図る「習熟」の時間を分けて設定した。このようにすることで、十分な時間をとって計算の仕方を考え、理解を深めた後、児童の得意な計算技能の部分で習熟を図れるように構成した。

表6 単元計画

時間	学習内容
1	・小数の位取りの原理、小数の構成について復習する。
2	・小数に整数をかける計算の仕方を、既習の整数の乗法計算と関連づけて考える。
3	・1/10の位までの小数に1位数をかける計算において、被乗数の小数を0.1の何こ分とみて整数化し、整数×整数の計算と関連づけて、計算の仕方を考える。
4	・1/10の位までの小数に1位数や2位数をかける計算を筆算で行う。
5	・1/100の位までの小数に1位数をかける計算において、被乗数の小数を0.01の何こ分とみて整数化し、整数×整数の計算と関連づけて、計算の仕方を考える。
6	・1/100の位までの小数に1位数や2位数をかける計算を筆算で行う。
7	・小数÷整数の計算の仕方を、既習の整数の除法計算と関連づけて考える。
8	・1/10の位までの小数を1位数でわる計算において、被除数の一部または全てを0.1の何こ分と見て整数化し、整数÷整数の計算と関連づけて、計算の仕方を考える。
9	・1/10の位までの小数を1位数でわる計算を筆算で行う。
10	・1/100の位までの小数を1位数でわる計算において、被除数の一部または全てを0.01の何こ分と見て整数化し、計算の仕方を考える。
11	・1/100の位までの小数を1位数や2位数でわる計算を筆算で行う。
12	・小数÷整数で余りが出るとき、単位とする小数の何こ分として、余りの大きさについて考える。
13	・整数÷整数で、商が小数となる計算の仕方を考える。その際、被除数に0を補って計算を続けることをおさえる。
14	・小数÷整数で、商が小数となる計算の仕方を考える。 ・商を四捨五入して概数で求める。
15	・小数倍を用いて何倍かを表すときに、図などを用いて考える。
16	・「しあげのもんだい」や単元末テストに取り組む。

6. 指導および教材の工夫

（1）指導方法の工夫

小数×整数、小数÷整数の計算の仕方を考えるときには、被乗数・被除数を整数化して捉え、既習の乗法・除法と関連づけることで、理解を深めていくことが一般的である。しかし、対象児Aは基準量を自分で見つけ出すところに難しさがあることから、整数化して捉えるときに、基準とする単位を見つけることへのつまづきが予想される。小数の構成や位取りについても、知識としては知っていても、実際に活用することが難しい。そこで、単元を通して授業の冒頭でゲームなどの様々な活動を行うことで、小数が整数と同じ十進位取り記数法で表され

ていること、ある単位を基準として小数を捉えることの習熟を図るようにした。このようにすることで、被乗数・被除数がある基準の位を基にして整数化してとらえて計算の仕方を考えるための基礎を身につけさせることをねらった。

(2) 具体物操作の工夫

具体物や半具体物を使って、計算の仕方を考える活動を行うことで、実感を持たせて理解できるように設定した。先にも述べたように、対象児Aは、計算は得意であり、手順に沿って正しく解くことができる。しかし、これまでの四則計算においても意味理解が十分ではなく、実際の場面で活用することが難しいという実態があるため、筆算を用いて計算を行う前に、具体物や半具体物を操作しながら計算の仕方を考えることで、乗法・除法の意味や、小数を掛ける、割ることの意味についての理解を深めていけるようにした(写真1)。

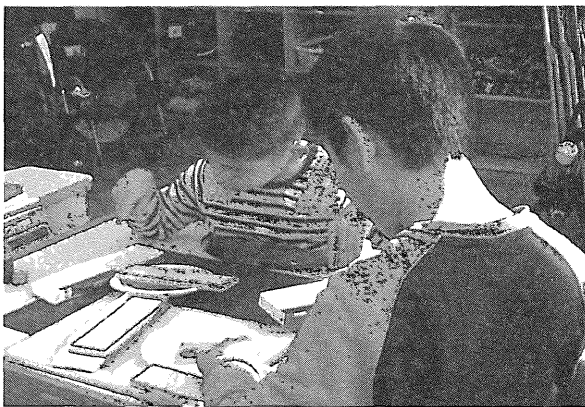


写真1 具体物操作の様子

(3) 板書・ワークシートの工夫

板書は、具体物操作の活動で行ったことを継次的に説明させる時間を設け、発言したことを手順通りに提示することで、行った操作がどのような活動だったのかを理解しやすくした。また、ここで提示した項目を用いて、

4. $2 \div 3$ の筆算のしかた	
① 4Lを3人に等しく分ける。	
② あまった1Lを、0.1L 10こに分ける。	
③ 0.1が10こと、0.2Lをあわせて、0.1が12こ分。	
④ 0.1L 12こを、3人に等しく分けると、1人分は0.4L。	
⑤ 1Lと0.4Lをあわせて、1.4L。	

図2 ワークシートの工夫

具体物操作の手順に沿って筆算を行う活動を設定した。その際にはワークシート(図3)を活用し、1つ1つの手順を確認しながら進めるようにした。このようにすることで、具体物で操作した手順がそのまま計算の手順になり、具体物操作と筆算とが関連していることが理解できるように工夫した。

7. 評価について

本実践では、十進位取り記数法を基本に、10のまとまりで小数をとらえることや、基準のいくつ分かで被乗数・被除数をとらえることで、計算技能の獲得だけではなく、小数の乗法・除法の意味の理解を促していく重要性を認識し、それらを児童の具体的な学習の様子から評価することとした。

対象児Aは、1や0.1を10こに分けるなどの具体物操作の体験を通して、十進位取り記数法をもとに小数を捉える力が高まってきた。また、具体物操作で行ったことを自分の言葉で説明することができた。児童の発言の中には、筆算の過程の中で、「0.1が12こある」等といったように、0.1を基準として、それらがいくつ分あるかを説明している様子もみられた。このような様子から、計算技能だけではなく、その仕組みや意味についても理解できているようすがうかがえる。よって対象児Aは本単元の学習目標を達成できたといえる。

8. 単元の指導をふりかえって

本実践を行うにあたっては、第2分科会の研究でおさえている①教科の系統性(算数数学の「基本」)、②児童の実態、③系統図による学習習得状況とつまずきの把握の3点を捉え、指導目標の設定を行った。このような手順を踏むことで、児童のつまずきを教科の系統性という軸と、児童の障害特性という軸の2つの方向から把握することができた。さらに系統図を活用することで、今児童はどの段階にあり、どのような目標で学習していけばよいのか明確にすることができた。また、指導目標が明確になったことにより、つまずきに対してどのような手立て・配慮を行うかということも、より具体的に示すことができた。本実践の中では学習習得状況やつまずきの把握が中心であったが、系統図を基に、次に習得すべき指導内容は何なのかを捉え、先を見据えた指導を行っていききたい。

(文責：古山 貴仁)

Ⅲ. まとめと今後の課題

第2分科会では、算数数学の「基本」を軸に押さえた上で、系統図を用いて児童生徒の実態と単元の学習内容とを照らし合わせて学習習得状況とつまずきを把握し、実態と単元の目標をすり合わせて段階的な目標を設定するという手続きをふまえて実践を重ねてきた。年間の単

元計画の配列、指導の順序、教材の選定など指導方法を工夫して授業を展開する中で、次第に「系統図を用いることで子どもの状況を把握し、次のステップへの見通しがもちやすくなった」あるいは「障害特性をおさえることで目標達成に向けた手だてや配慮が整理しやすくなった」等の手応えを得てきている。しかし、研究協議会に参加された他校の先生方からは、個々の学習上の困難について全員に対応しきれず一斉指導で教える難しさがあるという声や、教科の力をどこまでつけて生活の中で活かせるように教えていくのかよく見えてこない等の課題があがってきた。

本分科会講師の鈴木淳一氏（筑波大学附属聴覚特別支援学校教諭）からは、小学1年から中学3年くらいまでを見越して、指導内容の系統性はもちろん、指導方法の系統性や使用教材の系統性も考える必要があるという指摘を寄せていただいた。また、本分科会講師の熊谷恵子氏（筑波大学人間系教授）からは、対象となる子どもたちにとって抽象的な内容の理解は難しいが、使いやすい感覚や得意な処理様式（継次処理優位、同時処理優位）を意識し、身近な題材を用い、言語化など指導方法の工夫によって理解できるものもあるという具体的な例を紹介していただいた。当校の川間校長も、統合過程が難しい子どもや複雑な内容の理解に限界がある子どもの場合に「どこまで指導するか」、取り扱う内容を具体的な内容にする際に「どこまで扱うか」について考えていく必要があると強調している。

私たちは、これからも「基本」を押さえながら、何をどう指導するかについて実践研究を重ねていき、子どもたちに適した学習環境や個々の特徴を踏まえた指導を展開していきたいと考えている。今後とも引き続き、重点化の手続きをふまえた指導について検討・検証を繰り返し重ねていくことを目指している。

（文責：木村 理恵）

参考文献

- 1) 坪田耕三 (2014). 算数科 授業作りの基礎・基本, 東洋館出版社.
- 2) 筑波大学附属桐が丘特別支援学校 (2013). 筑波大学附属桐が丘特別支援学校 研究紀要第48巻.

学校研究

知的障害を併せ有する子どもへの 教科に基づく指導

School Research

Course Instruction for Children With Multiple Handicaps Including
the Mental Retardation

重複研究会

目次

I. 研究の概要	30
II. 指導への活用（事例Ⅰ）	38
III. 指導への活用（事例Ⅱ）	43
IV. 結果と考察	48
V. 今後の課題	49

I. 研究の概要

1. 研究課題

「知的障害を併せ有する子どもへの教科に基づく指導」

2. 研究目的

肢体不自由と知的障害を併せ有する重複障害児は、その障害特性により、学習内容の習得に遅れや偏りを示すことが多くみられる。そのため、個の実態を十分に把握し、それぞれの教科の系統性に即し、着実に積み上げることが重要となる。しかし、領域・教科を合わせた指導等では、教科の系統性に即した指導目標・内容を設定し、指導することが難しい場合がある。

そこで、当校施設併設学級では、前述の重複障害児に対する系統的な指導目標の設定について実践研究を重ねてきた。本研究は、当校の平成25年度全校研究の一環であり、対象児の国語科の実践事例を基に、実態把握、指導目標・内容の設定、評価について考察することを目的としたものである。

3. 研究課題設定理由

(1) 障害特性と国語科の指導の現状

肢体不自由と知的障害をあわせ有する重複障害児と単一障害としての知的障害児の様相について比べてみると当校の準ずる課程の児童生徒の研究結果と同様に、PVLの児童生徒には、動作性<言語性、群指数 逆N形、同時処理<継次処理、視覚認知能力が弱い等の障害特性を示すことが多い。また、二分脊椎で水頭症の児童生徒に関しても、視覚的ワーキングメモリーが弱いなどの傾向が見られることが多い。つまり肢体不自由の原因と成る疾病によって、知的な能力についてアンバランスな面が見られることが多く、教科の内容についても得意な内容と不得意な内容がはっきり分かれていることが多いと考えられる。また、肢体不自由全般では、運動・行動の範囲が狭く経験不足になりやすく、受動的になることが多いため自分から繰り返し経験を積んでいくことが難しい。

(2) 言葉の育ちと国語科の系統的な学習について

通常、乳幼児は8か月になると、それまでの唇を含わせて出す「ま」「ば」などの発音も明瞭になり、「わん、わん」のように区切ることもできるようになる。

また、自分の方から他人の注意をひくために意図的に音を出すようになる。10か月になると自分の意思や意図を伝えるための言葉が出るようになる。1歳になるころからは、人や物への意識が出てきて、自分と他人・物との関係に三項関係が成立し、意図的なコミュニケーションができるようになる。その後は、遊びを通していろいろなものへの興味も増え、次第に大人の言うこともまねるようになり、自分のものとして吸収するようになる。このように周囲の環境や人への関心の広がり、遊びや興

味の広がりを通して、言葉は増えていく。1歳4か月くらいになると、生活の中にない物の言葉もわかるようになる。

しかし、肢体不自由があることで遊びが広がりにくかったり、言語障害があることで言葉が出せなかったり、フィードバックできなかったりすること、そして知的障害のために言葉の概念がつきにくかったり、言葉が定着しにくく、国語の力が伸ばせない状況が多く見られる。

まず、生活や遊びなどにおける言語活動の中で、言葉の概念を育てる必要がある。そのためには、言語活動の指導の中で、繰り返しその言葉を使う経験を増やしていく必要がある。

次に、言語活動の中での言葉の指導に加えて、別に取り出す形で言語の指導を行うことで、さらに言葉を使うスキルを高めることが必要である。

このようなことから国語は、その教科の特性から、知的障害を併せ有する子どもたちの学力の評価が難しいが、ひとつの指標であるチェックテストで状態を把握し、生活や活動を中心とした領域・教科をあわせた指導のほかには国語の系統的な指導をする時間が必要であると考えられる。

そこで学習したことを、実際に領域・教科をあわせた指導や生活の中で応用しながら使っていくことでコミュニケーションの能力を高めることが必要である。

(文責：向山 勝郎)

4. 方法

知的障害を併せ有する肢体不自由児はその疾病を併せ有することで単純な知的障害児とはかなり異なる様相を示すことも多い。この肢体不自由の個々の様々な障害特性に合う指導を進めるためには、教科内容の目標分析を行い、一人ひとりの学力を明らかにした上でその学習をプログラムする必要がある。そのためには、ベースとなる教科の内容系統表、障害特性を考慮した指導内容表、教科の細部にわたる学力のチェックリストが必要である。それを用いて、個々を診断的評価し、個々にあった学習を計画し、展開し、随時評価することによって、重複障害児の個々にあった学習を保証できると考えられる。

5. 研究の内容

(1) 国語科内容系統表の作成

小学校学習指導要領、幼稚園教育要領、保育所保育指針、知的障害特別支援学校学習指導要領を基に教科及び領域に示される内容を整理し、小学校第2学年までの国語科の内容を系統的にまとめた。

(表1 国語科内容系統表参照)

(2) 国語科指導内容表の作成

①国語科教育と指導内容の構造を考える

国語教育は、日本語教育であり、全教育活動の中で特

に様々な言語活動の中で養われるものである。子どもの国語の力は、学校における教育活動全般（各教科、各領域、その他）で行われる国語に関わる指導と特設した時間に行う国語科教育が十分に機能し合ってこそ伸ばすことができる。そして、国語科教育は、国語の力そのものを伸ばすことをねらいとし、日本語についての体系的な知識（発音・単語・文字・文法など）を教える「言語の指導」と、日本語を用いてする活動「聞く」「話す」「読む」「書く」を教える言語活動の指導とに分けられる。さらにその下支えとして、自立活動の指導があると考えられる。（図1）

国語科教育の「言語の指導」と「言語活動の指導」とを段階的に考えると表2のようになる。

②指導内容について

国語科内容系統表を基に「言葉の指導」の内容として言語・コミュニケーション発達スケール（LCスケー

ル）の各課題と構造を主な参考資料とし、言語活動の指導内容としては、東京都教育庁指導部義務教育特別支援教育課「1 知的障害特別支援学校における各教科の具体的な内容の例」を主な参考資料とし、その他発達諸検査の項目等を参照し、肢体不自由を併せ有する重複障害児に対する障害特性を考慮した指導内容表を就学後（1・2年）までの国語科の系統的な指導内容表を作成した。（表3 国語科指導内容 表4 国語科指導内容参照）

（3）チェックリストの作成

教科学習の診断的評価及び総括的評価を行うものである。教科指導の計画を作成する上での個々の児童生徒の実情を明らかにするものであり、指導内容表を基にチェックリストの作成をした。実際にチェックするためにさらにチェック基準を定めて作成し、数名に対して、国語科学習内容の診断的評価及び総括的評価を行った。

（表5～12 チェックリスト参照）

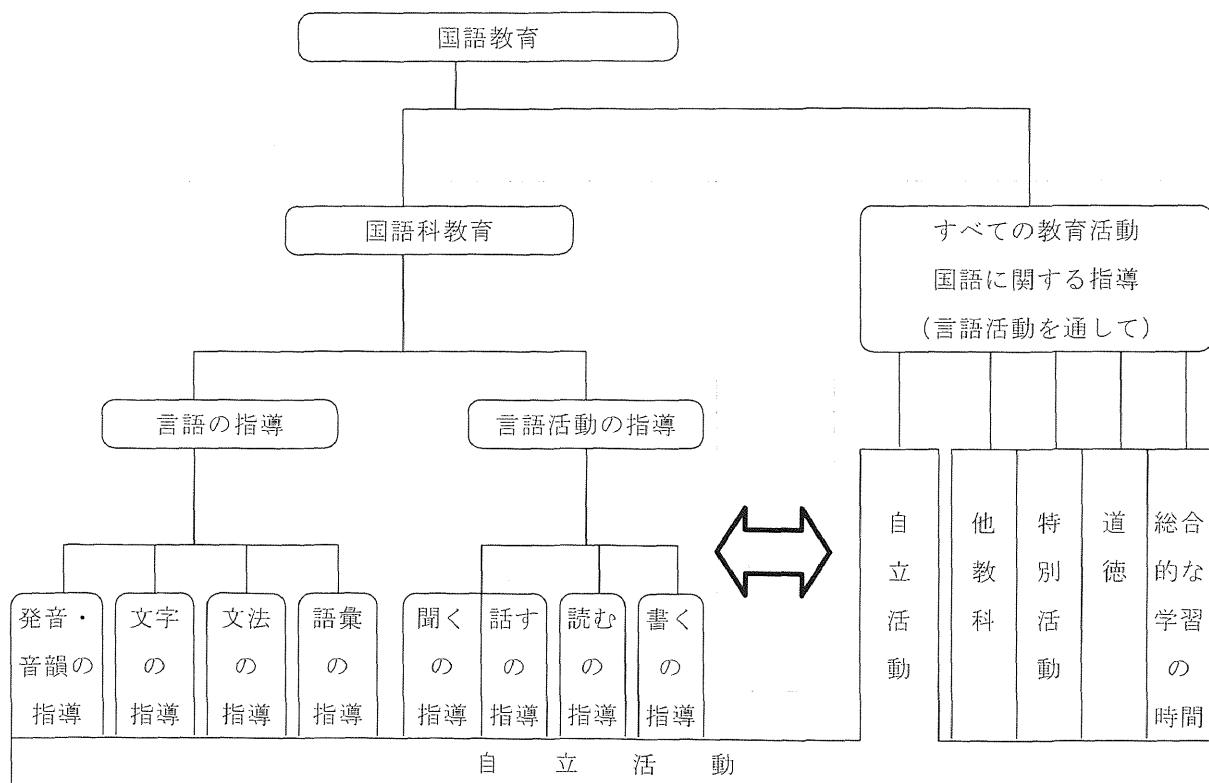


図1 国語科指導内容の構造

表1 国語科内容系統表

国語科内容系統表				
学年レベル等	A話すこと・聞くこと	C読むこと	B書くこと	伝統的な言語文化と 国語の学習に関する事項
1・2学年	<p>ア身近なことや経験したことなどから話題を決め、必要な事例を思い出すこと。</p> <p>イ相手に応じて、話す事例を順序立て、丁寧な言葉と普通の言葉との違いに気を付けて話すこと。</p> <p>ウ姿勢や口形、声の大きさや速さなどに注意して、はっきりとした発音で話すこと。</p> <p>エ大事なことを落とさないようにしながら、興味をもって聞くこと。</p> <p>オ互いの話を集中して聞き、話題に沿って話し合うこと。</p>	<p>ア語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読すること。</p> <p>イ時間的な順序や事例の順序などを考えながら内容の大意を読むこと。</p> <p>ウ場面の様子について、登場人物の行動を中心に想像を広げながら読むこと。</p> <p>エ文章の中の大筋や文を書き抜くこと。</p> <p>オ文章の内容と自分の経験とを結び付けて、自分の思いや考えをまとめ、発表し合うこと。</p> <p>カ楽しんだり知識を得たりするために、本文や章を速く読むこと。</p>	<p>ア読解したことや想像したことなどから書くことを決める、書くこととする題材に必要な事例を集めること。</p> <p>イ自分の考えが明確になるように、事例の順序に沿って簡単な構成を考えること。</p> <p>ウ語と語や文と文との緩急に注意しながら、つながりのある文や文章を書くこと。</p> <p>エ文章を読み返す習慣を付けるとともに、間違えなどに気づき、直すこと。</p> <p>オ書いたものを読み合い、よいところを見付けて感想を伝え合うこと。</p>	<p>○言語や神話・伝承などの本や文章の読み聞かせを聞いたり、発表し合ったりすること。</p> <p>○言葉には、事物の内容を表す働きや、経験したことを伝える働きがあることに気付くこと。</p> <p>○音節と文字との関係や、アクセントによる語の意味の違いなどに気付くこと。</p> <p>○言葉には、意味による語句のまとまりがあることに気付くこと。</p> <p>○成音、例音、促音、撥音などの表記ができ、助詞の「は」、「へ」及び「を」を文の中で正しく使うこと。</p> <p>○句読点の打ち方や、かぎ（「」）の使い方を理解して文書の中で使うこと。</p> <p>○文の中における主語と述語との関係に注意すること。</p>
3・4学年	<p>☆ (小3)</p> <p>(1) 身近な人の話を聞いて、内容のあらましが分かる。 (教師や友達、身近な人などの話、テレビやビデオの中の言葉などを注意して聞き、大体の内容が分かることである。また、話を終わりに注意して聞いたり、分からないときは聞き返したりすること。簡単な指示や説明を聞き取り、そのとおりに行動できる)</p> <p>(2) 周囲の話ししたことなどのあらまじや自分の気持ちなどを教師や友達と話す。 (自分の気持ちや意思、希望などの大体の内容を話したり、案を出したり、ときには分からないことを聞き返して会話をしたりする)</p>	<p>☆ (小3)</p> <p>簡単な語句や短い文などを正しく読む。 (たぐさんの読み物を読むことができるようにすること。短い文としては、例えば、やさしい物語文の登場人物や話の前後関係をとらえるようにすること。絵本ややさしい読み物、テレビやコンピュータ画面に出てくる促音、長音等の含まれた語句や短い文、平仮名や片仮名、児童が身近に見られる簡単な漢字などを取り扱う。また、生活の中で目にする、例えば、「入り口」、「出口」、「非禁煙」、「立入禁止」などの簡単な表示や標識の意味が分かる。)</p>	<p>☆ (小3)</p> <p>簡単な語句や短い文を平仮名などで書く。 (平仮名と漢字、濁音、半濁音や長音、よう長音などの文字、片仮名や身近に用いる簡単な漢字などで書く。絵日記や簡単な手紙、体験したことなどの簡単な作文などを動詞を正しく使って書くことができる。)</p>	<p>○身体で書かれた文書に慣れること。</p> <p>○平仮名及び片仮名を読み、書くこと。また、片仮名で書く語の種類を知り、文や文章の中で使うこと。</p> <p>○第1学年においては、別表の学年別漢字配当表（以下「学年別漢字配当表」という。）の第1学年に配当されている漢字を読み、神次書き、文や文章の中で使うこと。</p> <p>○第2学年においては、学年別漢字配当表の第2学年までに配当されている漢字を読むこと。また、第1学年に配当されている漢字を書き、文や文章の中で使うこと。</p> <p>○第2学年に配当されている漢字を神次書き、文や文章の中で使うこと。</p> <p>○点画の長短や方向、接し方や交わり方などに注意して、筆順に従って文字を正しく書くこと。</p>
5・6学年	<p>☆ (小2)</p> <p>(1) 教師や友達などの話し言葉に慣れ、簡単な説明や話し掛けが分かる。 (児童が生活の中でかわかる様々な人の話し言葉、テレビ、ラジオなどの媒体を通して音声の口調、速度などに慣れ、見たり聞いたりして、その内容を素直に受け止めること。また、相手の話を最後まで聞いたり、話し掛けを聞いて、その指しなどに合わせた行動ができるようにすること)</p> <p>(2) 周囲の話ししたことなどを簡単な言葉で話す。 (見たり、聞いたり、体験したりしたことを、簡単な言葉（例えば「〇〇をした。」など）で相手に伝えることができるようにすること。友達と一緒に簡単なせりふのある劇などを行うこと。また、自分の名前や要求などの意思を相手に伝えること、簡単なあいさつをする。)</p>	<p>☆ (小2)</p> <p>文字などに関心をもち、読もうとする。 (自分の名前や身近なものの名前の平仮名、絵本やテレビ、まんがなどに出てくるものの名称や活動を知り、扱い読みなどをして言葉の数を増やしていくこと。また、文字だけでなく、日常生活で目に触れるいろいろなシンボルマークや簡単な表示などの特徴が分かります。)</p>	<p>☆ (小2)</p> <p>文字を書くことに興味をもつ。 (具体物や絵カード等と単語や文字カード等のマッピング、なぞり書きや模倣して書くことにより、人やものの名前は文字で表せることを知り、書くことへの興味・関心を育てること。また、平仮名の簡単な語句を見て書き写したり、自分の名前や身近なものの名前を平仮名で書いたりすること。)</p>	<p>☆ (小2)</p> <p>いろいろな筆記用具を使って書くことに親しむ。 (クレヨン、チョーク、筆、はけ、鉛筆、ボールペン、水性・油性ペンなど、児童がいろいろな筆記用具に触れ、なぞり書きでももてあそぶことができること。また、書くことへの筆記用具の持ち方や正しい姿勢について、初期の段階や日常生活の中のものや場面での、継続的に指導を行うこと)</p>
7・8学年	<p>☆ (小1)</p> <p>(1) 教師の話を聞いたり、絵本などを読んでもらったりする。 (教師から名前を呼ばれたり、言葉を掛けられたときなどに応じること。教師の言葉に、振り向いたり、耳を傾けたり、簡単な指示を受けとよく見たり、よく聞いたりするようにすること。絵本のほか、組立絵やまんがなどを読んでもらったり、写真や絵画などのものの名前などを読み取ったりすること。また、身近な人物や動物などについて、興味・関心を広げること。また、好きな絵本を自分で探して読んでもらったりすること。)</p> <p>(2) 教師などの話し掛けに応じ、表情、身振り、音声や簡単な言葉で表現する。 (教師や児童の身近な大人や兄弟、友達からの話し掛けに反応することである。「表情、身振り、音声や簡単な言葉」とは、話し手を見たとき、音声で機嫌をしたり、返事をしたり、簡単な言葉で表現したりすること。)</p>	<p>☆ (小1)</p> <p>教師と一緒に絵本などを楽しむ。 (絵本や紙芝居、テレビなどを教師と一緒に見たり、読んでももらったりしながら楽しむ。これらの活動を通して、身近な人物や動物などに興味・関心を広げること。また、好きな絵本を自分で探して読んでもらったりすること。)</p>	<p>☆ (小1)</p> <p>教師と一緒に絵本などを描く。 (絵本や紙芝居、テレビなどを教師と一緒に見たり、読んでももらったりしながら楽しむ。これらの活動を通して、身近な人物や動物などに興味・関心を広げること。また、好きな絵本を自分で探して読んでもらったりすること。)</p>	<p>☆ (小1)</p> <p>いろいろな筆記用具を使って書くことに親しむ。 (クレヨン、チョーク、筆、はけ、鉛筆、ボールペン、水性・油性ペンなど、児童がいろいろな筆記用具に触れ、なぞり書きでももてあそぶことができること。また、書くことへの筆記用具の持ち方や正しい姿勢について、初期の段階や日常生活の中のものや場面での、継続的に指導を行うこと)</p>

○印：小学校学習指導要領 第2巻 各教科 第1節 国語 第2 各学年の目標及び内容 第1学年及び第2学年 内容 より

☆印：特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 第2巻 各教科 第1節 小学部 第2 各学年の目標及び内容 第1学年及び第2学年 内容 国語 内容 第1段階 一(小1) 第2段階 一(小2) 解説記載の具体的な指導内容 一【 】

※印：幼稚園教育要領第2章 ねらい及び内容 環境、保育所保育指針第3章 保育の内容 1 保育のねらい及び内容 (2) 教育に関わるねらいと内容 言葉 (イ) 内容より一 (幼稚園)

表2 国語科教育の指導内容の段階

	指 導 内 容							
	言語の指導				言語活動の指導			
	日本語の発音・単語〈語彙〉・文字・文法などを体系的、系統的な知識を指導する。				読む・書く・聞く・話すなどの言語活動について指導			
	発音	文字	文法	語彙	聞く	話す	読む	書く
II	音韻操作 特殊音節	ひらがな	①複雑な指示の理解 ②助詞、助動詞の理解 ③受動態、能動態への変換	①時間的な語 ②反対語 ③動詞、疑問詞の理解	○教師や友達などの話し言葉に慣れ、簡単な説明や話し掛けが分かる。 ○身近な人の話を聞いて、内容のあらましが分かる。	○見聞きしたことなどを簡単な言葉で話す。 ○見聞きしたことなどのあらまじや自分の気持ちなどを教師や友達と話す。	○文字などに関心を持ち、読む。 ○簡単な語句や短い文などを読み正しく読む。	○文字を書くことに興味をもつ。 ○簡単な語句や短い文を平仮名などで書く。
I	発音・音節 ①音の認識 ②音節分解 ③音節抽出 ④音韻意識	空間・図形の認知 ①線の認識 ②形の認識	①受動態、能動態の理解 ②助詞と三語連鎖の理解	①実物・絵の認識 ②動詞、疑問詞、形容詞の理解 ③位置の表現	○教師の話を聞いたり、絵本などを読んでもらったりする。	○教師などの話し掛けに応じ、表情、身振り、音声や簡単な言葉で表現する。	○教師と一緒に絵本などを楽しむ。	○いろいろな筆記用具を使って書くことに親しむ。
0	●ことばの獲得をうながし、初歩的な言語と言語活動をそだてる指導							

(4) 事例研究と授業研究

実態をチェックリストで評価し、指導内容表を基に指導計画を作成し、個々に合った指導目標を設定し適切な指導をするために授業研究進めた。また、国語科内容系統図、指導内容表、チェックリストを活用した指導実践をもとに、その効果について検証する。

(5) 教科内容の系統性を重視した指導

教科内容の系統性を重視した指導とは、右記の図2のような流れとなる。

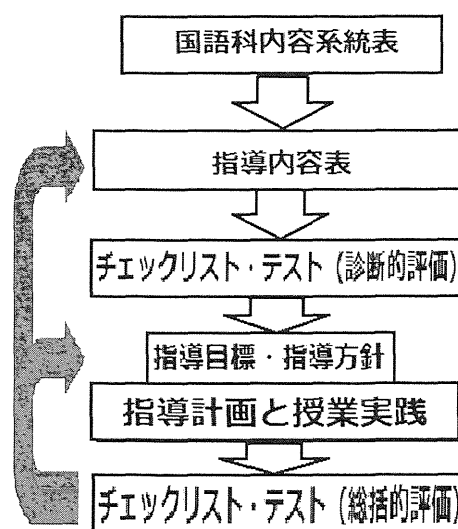


図2 指導実践の流れ

表3 國語科指導內容

[illegible]

表5 国語科チェックリスト【言語活動の指導】
Ⅰ. 聞く・話す (一部)

国語科チェックリスト(就学前) チェック基準と評価
〔言語活動の指導〕 授業の経過及び言語活動の観察によつてのチェック

Ⅰ. 聞く・話す

1. 指示理解・態度

	チェック項目	チェック基準	評価	備考
Ⅱ	④指示を聞き取り行動する	「はじめに…」「つぎに…」「最後に…」の3つの指示で行動する。		
	③話を終わりで注意して聞く	普段の教師等の説明を最後まで集中して聞く。		
	②分からないときは聞き返す	話の後や途中で分からないことを自分から聞き返す。		
	①話を終わりで静かに聞く	簡単な話を、最後まで集中して聞く。		
Ⅰ	⑦4語文程度の要求や指示に応じる	黄色い△を四角の上において		
	⑥話し合いのときなど、相手の話を終わりで静かに聞く	話し合いの時、教師や友達の意見を最後まで集中して聞く。		
	⑤教師などの簡単な指示や説明を聞いて、できるだけそれとおり行動する。	3語文程度の指示や説明を聞き、理解して行動する。		
	④3語文程度の要求	「ウサギにバナナをたべさせて」		
	③友達からの働きかけや呼びかけに応じる。	友達からの挨拶や呼びかけに答えられる。		
	②2つの指示の理解	(誰ときたの?)		
	①教室などで、話をする人の方を見て、聞く。			

表6 国語科チェックリスト【言語活動の指導】
Ⅱ. 読む (一部)

Ⅱ. 読む 1. 音読・読字・標識・シンボル

	チェック項目	チェック基準	評価	備考
Ⅱ	⑤片仮名やよく使われる簡単な漢字を読む。	生活で良く見られる片仮名、漢字を読む。		
	⑦促音、長音等の含まれた語句や短い文を正しく読む			
	⑥拾い読みを始める			
	⑤単語を読む	生活や学校でよく使う平仮名の単語を読む		
Ⅰ	④いくつかのひらがなが読める	平仮名半分ほど読める		
	③教師や友達の名前を読む。			
	②校内の危険な箇所を示す標識が分かる	立ち入り禁止などの表示が分かる		
	①簡単な標識や表示の意味が分かる			
	⑥具体物や絵カード等と単語や文字カード等とのマッチングをする。	平仮名で書かれたカードと絵や写真カードとのマッチングをする。		
	⑤平仮名で書かれた語句をよく使われる語句について読む			
	④自分の名前が分かる。			
	③絵本やテレビなど視聴覚教材にしばしば出てくる平仮名に関心を持ち、読もうとする。			
	②身近な生活の中でしばしば目にする標識、看板、広告などに関心を持つ。			
	①写真や絵を見て名前を言う	シンボル選択		

表7 国語科チェックリスト【言語活動の指導】
Ⅲ. 書く

Ⅲ. 書く

1. 構成・組立

	チェック項目	チェック基準	評価	備考
Ⅱ	⑤教師と一緒に、簡単な手紙を書く。			
	④簡単な絵日記を書く。			
	③絵画配列(3〜4場面)			
	②単語構成ができる。			
Ⅰ	①1文字アップによる構文構成で助詞が正しく使える			
	②絵画配列	2場面「はじめにとあとで」		
	③絵カードによる4種の上位属性分類			

表8 国語科チェックリスト【言語の指導】
Ⅰ. 語彙表現理解

〔言語の指導〕

Ⅰ. 語彙表現理解

	チェック項目	チェック基準	評価	備考
Ⅱ	⑤時間的な語	「日曜日の次の日は？」 「春の次の季節は？」 「今日の次の日は？」	6 4	
	④反対語	「かたい」「薄い」「古い」「新しい」「高い」「低い」など	6 2	
	③文脈に応じた動詞の使用	「ズボンをはく」 「窓を閉める」 「お金で何をする？」 「CDや音楽を？」など	4 9	
	②疑問詞の理解	どこ、誰、何、いつなど	4 8	
Ⅰ	①語の定義	バナナは黄色くて長いもの		
	⑨位置の表現	「上」「下」「よこ」	4 7	
	⑧対人的言葉の使用	「ただいま・おかえり」など	3 9	
	⑦動作語・擬音語・表情	「～しているのはどれですか？」で絵カードが選べる		
	⑥量的概念の理解	1個、2個、たくさん、少ないなど	3 7	
	⑤事物の定義	箸、靴、帽子などの用途	3 5	
	④色名の理解	青、黄色、黒、赤、緑など	3 4	
	③形容詞	「重い」「太い」「高い」「薄い」「明るい」「熱い」など	3 3	
	②文脈に応じた動詞の使用	遊ぶ、作る、座る、歩くなど	2 9	
	①形容詞の理解	大きい、長い、多いなど	2 8	

表9 国語科チェックリスト【言語の指導】

Ⅱ. 語連鎖・文法

Ⅱ. 語連鎖・文法		チェック項目	チェック基準	評価	備考
Ⅱ	解	⑤複雑な指示の理解	「○○を○○する前に○○を～」など 6.3		
		④助詞、助動詞の理解	「○○を○○は○○しました。」「○○に○○は○○されました。」など 6.0		
		③受動態、能動態への変換	「○○は、○○を○○しました。」「○○は○○に？」 5.8		
		②受動態の理解	「○○は、○○に○○された。」 5.5		
		①話し言葉の文の長さが平均6語になる			
Ⅰ	理解	⑦位置を含む指示の理解	「○○のとなり」「一番はじめ」「まん中」「一番最後」など 5.1		
		⑥格助詞の理解	「○○が～」「○○を～」「○○に～」など 5.0		
		⑤助詞と語連鎖の理解	「○○と○○」「○○してから○○する。」「○○してから○○する。など 4.4		
		④「色名＋形容詞」の産出	「青い鳥」「黄色いチョウチョウ」など 4.3		
		③三語連鎖の理解	「大きい赤い帽子」「小さい白い犬」など 4.0		
		②文の複編	「魚は泳ぎます」「リンゴを食べます」など 3.8		
		①語連鎖の理解	「白いネコ」「飛んでる鳥」など 3.1		

表10 国語科チェックリスト【言語の指導】

Ⅲ. 書字・運筆

Ⅲ. 書字・運筆		チェック項目	チェック基準	評価	備考
Ⅱ	書き	⑤自分の名前などを、漢字で書く。			
		③簡単な語句や短い文を、平仮名で書く。			
		②50音がひらがなで書ける			
		②進んで文字を書こうとする。			
		①ひらがなの模写。自分の姓名を書ける。			
Ⅰ	書き	⑤自分の名前や身近なものの名前を平仮名で書く。			
		⑦平仮名の簡単な語的概念の句を見て書き写す			
		⑥3音節単語を1文字チップで構成			
		⑤鉛筆など正しく持ち、正しい姿勢で書く。			
		④簡単な10文字の模写			
		③文字を書くことに興味を持つ。			
		②簡単な図形をまねて描く。(形の認知)			
		①点線の上をなぞって書く。(線の認知)			

表11 国語科チェックリスト【言語の指導】

Ⅳ. 音韻意識

Ⅳ. 音韻意識		チェック項目	チェック基準	評価	備考
Ⅱ	音韻意識	④特殊音節	(拗音、促音、長音)		
		③反対読み、回文読みができる			
		⑤語尾音	たまごの「ご」など 5.6		
		②しりとりができる。			
		①語頭音	「あ」がつくもの」 5.3		
Ⅰ	音韻意識	④音節抽出	構成音の抽出		
		③単語の音節数が分かる。			
		②音節分解	拍数に分解		
		①音の認識	構成音への意識		

表12 国語科チェックリスト【コミュニケーション】

(コミュニケーションの基礎)

(コミュニケーションの基礎)		チェック項目	チェック基準	評価	備考
Ⅱ	状況	①状況画の理解			
		⑥状況画場面の言葉による説明	5.7 4.5 A		
Ⅰ	状況	⑦状況画の理解			
		⑥勝敗の理解	4.5 B 4.2		
		⑤文脈に基づく感情の理解	4.1		
		④多様な表情の理解	3.6		
		③ルールの理解(じゃんけんなど)	3.2 B		
		②ジェスチャーなどの命名	3.0		
		①物の分類(葎石など)	2.6		

(文責：佐藤 孝二)

Ⅱ. 指導への活用（事例Ⅰ）

対象児童：施設併設学級 小学部 1 組 C 児童 1 名

1. 対象児の実態

（1）対象児

小学部 4 年 10 歳

（2）障害

脳性まひ（脳室周囲白質軟化症）、知的障害、
嚥下障害

（3）遠城寺

遠城寺式乳幼児発達検査（2010.12.15）

移動運動 0:03～0:04 手の運動 0:05～0:06

基本的習慣 1:06～1:09 対人関係 2:00～2:03

発 語 0:10～0:11 言語理解 2:06～2:09

（4）個別の指導計画

【課題】

（中心課題）※ 1 年後を見通した課題

○コミュニケーション手段の獲得を目指す。

○認知能力の向上を図る。

○生活経験の拡大を図る。

○興味関心の拡大を図る。

（基礎課題）※ 今現在の課題

○情報機器の利用によって 2 語文程度のコミュニケーションがとれるようにする。

○100 までの数概念、加法減法の計算の概念、基本図形の概念、量概念など算数学習の基礎的内容の理解を図る。

○通常児童が体験している生活経験と同等の経験をし、興味関心を拡大し、実体験を基にした知識を養う。

2. 対象児の国語科の実態（チェックリストより）

（1）言語・コミュニケーションの手段

○言語障害があり、発声はできるが、発語がなく、音声言語としては、活用できない。

○上肢手指にまひがあり、スイッチのオンオフはできるが、コミュニケーションボード等の活用は難しい。

○コミュニケーション手段としては、関わり手の問いかけに対するイエス・ノーの口の開閉によるサインのみである。

○状況をしっかり捉えられ、相手の表情や様子を見て、それに応じた行動を取ろうとする。場面を考え、自分の要求を示す。

（2）言語の指導

○語彙・表現・理解

・反対語が分からない。「かたい」「深い」「古い」「遠い」など形容詞のイメージが経験の乏しさからはつき

り定着していないのか、反対の意味を示す言葉が選べない。形容詞の理解自体が不十分と考えられる。

○語連鎖・文法

・格助詞の理解ができていない。本児の日常生活の中では、状況の判断から文脈が分かり、格助詞を聞き取らなくてもすむことが多いせいなのか、あまり意識していないようである。

・受動態・能動態の理解がはっきり聞き分けていない。
・助詞と助動詞の理解が不十分である。本児の日常で聞く話は、毎日繰り返される会話がほとんどであり、助詞と助動詞を意識することの必要がうすいのか、ほとんど意識していない。

○話の理解

不合理な話を聞き、その不合理さに気がつかない。

○書字・運筆

手のまひにより、えんぴつを持つこと、動かすことが難しい。スイッチボタン等を押すことはできる。

○音韻操作

音韻的意識に大きな課題がある。言葉のまとまりとしての語彙は偏りはあるものの、日常で使う言葉は聞き分けて選択して話すことはできるが、言葉の一つ一つの音をあまり意識していない。音の数や音の順番、母音・子音について捉えられず、間違えて答えることが多い。

（3）言語活動の指導

○聞く：（指示理解・話の理解）

・集中して良く聞き、指示や内容を理解することができる。しかし、自分から聞き返したり質問することはほとんど無い。自分から応答できないので、分かっても分からなくても聞き流すという習慣になっている。
・不合理な話を聞き、その不合理さに気がつかない。経験不足や応答ができないので聞きっぱなしのことが多いからではないかと考えられる。

○話す：（発音・発声・発表・態度、意志表出）

・関わり手が選択肢を出して、選ばせて、会話を構成していくと、簡単な会話ができる。
・コミュニケーション手段が獲得することができれば、かなり複雑な会話ができると考えられる。
・現状では、発声のみで将来的にも音声言語で会話することは無理である。情報機器の活用を考える必要がある。

○読む：（音読・読字、標識・シンボル、文章要旨理解）

・日常で使われている言葉（教師・職員・友だちの名前、授業名など）の単語カードは読むことができるが、ひらがな一文字だと間違えることが多い。また、絵本や、図鑑などの本に関心を示さない。

○書く：（構成・組立）

・まだ、コミュニケーション手段が獲得できていないの

で、印字することはできないが、文字を選び、並べて、よく知っている言葉を構成することができる。

3. 国語科指導の方針と計画

(1) 国語科指導に当たっての考え方

本児は、話すこと、書くことなどの表出は難しいが、会話を楽しみ、周りの会話やテレビ視聴などを情報の入手手段として良く聞き、楽しんでいる。まずは、言語環境を整え、会話ができる状況を整備し機会を多く与えたい。1校時の自由に遊べる時間や登下校の病棟と学校の連絡などを教師と話ができる時間として確保し、継続的、発展的に会話の時間を保障していきたい。また、表出に必要なひらがなの指導を中心にしながら、正確に聞き取り、表現するための、「言語の指導」を国語の時間に特設し、進める。教育活動全体を通して、「言語活動の指導」として、意図的に本児が表出活動ができるように配慮し指導する。

- 教師との会話が出来る機会を多くもつ。
- 自分の話したいことを言語化できる手立てを工夫する。
- 文字、言葉、話し方を学習する。
- コミュニケーション手段獲得に必要な学習をする。
- 具体的な生活における活用場面を常に設定し、指導する。

(2) 指導目標

- 身近な人の話を聞いて、内容のあらましが分かる。分からないときは聞き返したりすることができる。
- 見聞きしたことなどのあらましや自分の気持ちなどを教師や友達と話す。時には分からないことを聞き返して会話をしたりする。
- 簡単な語句や短い文などを正しく読む。たくさん読める。
- 簡単な語句や短い文をひらがななどで書く。

(3) 対象児の国語指導目標と計画及び指導方針

- ①重複障害児の国語指導に当たっての考え方
- 知識技能として定着を図るため、常に継続した指導を心掛けること。
- 集中できる時間が短いので、子ども自身が授業の見通しが持てるようにパターン化した授業が望ましい。
- 身につけた国語の能力が活用できるように、具体的な生活における活用場面を常に設定し、指導する。
- 楽しめるゲームなどによって身につけた国語の能力を活用し、活用力と学習意欲を高める。
- 着実な定着を図るために、操作、作業を通して、五感を通したエピソード記憶として学習を積み上げる。

(4) 指導計画

①教育活動全般での国語指導

- ・登校時 自分の健康状態、病棟の様々な情報や連絡事項、児童生徒の変化など 連絡
- ・第1校時 天気予報、ニュースについての会話
- ・第4校時 月・火 国語の授業
- ・下校時 病棟への連絡事項、職員への個人的なお願いなど

②指導時間

特設指導時間 週2時間（月、火4校時）

個別の時間 年間 70時間

(5) 年間指導計画

①単元の配列について

ひらがなと正確な音を結びつけ、平仮名の言葉や短い文章を読む学習を継続的に進める。それによって、音韻意識を高め、正しく話を聞き取ることや読み取ることができるようにしていきたい。さらに、ひらがなを用いて、話す、書く指導に活用し、表出する力を向上させていきたいと考える。

②年間指導計画表

表13 年間指導計画表

月	学 習 内 容			
	聞く	話す	読む	書く
4	・絵本やビデオを視	・言葉を選択して伝	・平仮名の清音、濁音、	・文字カードを選び、並
5	聴いて内容を捉え	えたいことを文章化	半濁音を覚え、平仮名	べて言葉を構成し表示す
6	る。	して伝える。	の言葉を読む、	る。
7				
9	・反対語		・音韻意識	・ひらがな50音表から、
10	・助詞、助動詞の理解		音の数、	文字を選び、言葉を構成
11	・受動態、能動態への		語頭音	し表示する。
12	変換と理解		語尾音	
	・格助詞の理解（「〇〇		母音、子音	
	が〜」「〇〇を〜」など			
1	・教師や身近な人の話を聞き、自分の気	・平仮名の促音、長音	・ひらがな50音表から、	
2	持ちや意志、希望を相手に分かるように	等を含む、言葉や短い	文字を選び、簡単な文章	
3	表現し、会話を楽しむ。	文章、やさしい読み物	を構成し表現する。	
		が読む。		

(6) 授業の基本的な流れ

- ① ひらがな50音の練習（音韻の学習）
- ② 前時の復習
- ③ 本時の学習のめあて確認
- ④ 本時の課題の学習
- ⑤ 教師や職員へ伝えたいこと聞きたいこと（文章化）
- ⑥ 学習の自己評価

(7) 指導例Ⅰ

①単元名

「受動態、能動態の理解と変換」

（「〇〇する。〇〇される。」）

②単元設定理由と指導の進め方

本児はチェックリストによる診断的な評価において、助詞・助動詞についてあまり意識していないという結果が出ている。日常繰り返される会話の中では、場面や状況に応じて文脈を捉え、理解しているが、経験の少ない内容については、助詞・助動詞を意識していないため正確に聞き取れないことが多い。また、構音障害で音声で表出できないことで、助詞・助動詞に意識が向かないと考えられる。音節分解しながら、日常会話に助詞・助動詞が使われていることに気づかせ、その意味についても理解させていきたい。さらに、全介助で自分でできる動きが少ないことや相手が問いかけて応答しなければ意志を伝えられないという現状から、ほとんど受け身の生活であり、能動的に行動することが非常に少ない。「○○される。」という受動的な生活である。本児が耳にする日常的な会話は「○○看護師さんが○○君に注射しました。」「○○君は○○先生に怒られました。」など「○○する。」「○○される。」関係が決まっている会話がほとんどであり、助詞・助動詞で受動態か、能動態かを意識して聞く必要がないようである。このような状況から、受動態・能動態を聞き分けることが難しくなっているようである。「が」「を」「に」の助詞、「する」「される」の助動詞を意識し、文章の中の事物の関係をつかみ、能動態、受動態を理解し、表現に使えるようにしていきたい。

③単元指導計画

指導時数 7時間

表14 単元指導計画

時	指導課題	指導内容
1	能動態の文章理解	○○は、○○を○○する。 助詞「を」 助動詞「する」
2	受動態の文章理解	○○は、○○に○○される。 助詞「に」 助動詞「される。」
3	能動態と受動態の関係理解 ①	A君は、B君を 押す。 B君は、A君に 押される。 押したのは、A君 押されたのは、B君
4	能動態と受動態の関係理解 ②	B君は、A君に たたかれた。 A君は、B君を たたいた。 たたかれたのは、B君 たたいたのは、A君
5	能動態から受動態への変換	○○は、○○を○○する。 → ○○は、○○に○○される。
6	受動態から能動態への変換	○○は、○○に○○される。 → ○○は、○○を○○する。
7	受動態を使って表現する、文章作り	受動態で文章を作り、

④帯課題について

○帯課題Ⅰ：平仮名の学習

清音→撥音→濁音→促音→長音→拗音→カタカナ→漢字

○帯課題Ⅱ：音韻の学習

音節分解→音節抽出→語頭音→語尾音→しりとりなど→特殊音節

○帯課題Ⅲ：文章構成の学習

教員や職員へ伝えたいことなどを文章に構成し、相手に伝える活動

⑤本時案（5／7）

○学習目標

ア、能動態の文章から受動態の文章へ変換することができ、その意味を理解し、正確に聞き取ったり、表現したりできるようになる。

イ、平仮名50音表の配列について理解を深める。

ウ、語頭音の音節を正確にとらえ、言葉集めができる。

エ、誰に、何を伝えるか？自分で考え、教師の援助によって文章化することができる。

⑥本時の評価基準

表15 本時の評価基準

学習内容	評価基準
ア、能動態の文章から受動態の文章へ変換する。	ア、主語、助詞、助動詞を変えて、能動態の文章から受動態の文章へ変換することができる。
イ、平仮名50音表の配列について理解を深める。	イ、平仮名50音表を、1音ずつ文字を意識して、声を出して読もうとする。 ・意識して使う文字を50音表から選出し、名前を構成することができる。
ウ、語頭音の音節を正確にとらえ、言葉集めができる。	ウ、同じ語頭音がつく言葉を集めることができる。
エ、誰に、何を伝えるか？自分で考え、教師の援助によって文章化することができる。	エ、自分の話したことを整理し、教師が出した質問から選ぶ。最終まで文章構成することができる。さらに、音節として、それを確認したり、修正したりすることができる。

⑦学習の手立て及び配慮

○コミュニケーション手段の中心である YES・NO のサインを十分に活用しながら授業を進める。

○情報機器を活用し、本児の表出を支援していく。

○音節を明確にした発音と文字との対応を心がけることで、本児が言葉の音節を意識していけるように、授業を進める。

⑧本時の計画

表16 本時の計画

学習活動	予想される児童の反応と手立て・配慮	評価
① 帯課題Ⅰ 平仮名の学習をする。 ・平仮名50音表を確認。 ・提示された言葉の語頭音に続く名詞の文字を50音表から選出し単語を構成する。	①教師と共に平仮名50音表を読もうと努力する。声が出ないこともあるが、ゆっくり1音ずつ見て聞いて、文字を意識して、声を出すように促す。	5分
② 帯課題Ⅱ 音韻の学習の学習をする。 ・提示された単語の語頭音から続く名詞を50音表から選出し、その文字で単語を構成する。	②材料の意味を持っている単語を本児と相談して決める。音韻表を数回確認する。語頭音を確認して、50音表から選出す。同じ語頭音の言葉を入れて完成させる。	10分

○帯課題の学習Ⅱ

②単元指導計画

○本時の課題

⑤ 本時の課題の学習	⑤例文1、2を示し、挿絵等を参考にして二 者の関係について理解し、主語・助詞・助動 詞に注意を向ける。 ・状況をしっかりとイメージしながら、文字カ ードや単語カードを用いて、主語・助詞・助 動詞を意識して受動態の文章を考える。 ・何回も繰り返し読み、文章の意味する状況 を確認する。	15分
○例文1 『ぼくは、○○くんをおした。』 ・例文1を読み、動作はしながら、ぼくがや したこと、○○くんがやされたことをしっかりと おさえる。受動態の文章を考える。文字カード や単語カードで文を構成する。 ○○くんが ぼくに おされた ○例文2 『ねこが、ネズミをおめく。』 ・例文2を読み、ねこがしたこと、ねずみがさ れたことをしっかりとおさえる。状況を挿絵を 見てはっきり、把握する。受動態の文章を考え る。文字カードで文を構成する。 ねこが ねこに おめくられる ○「大きなカブ」の絵を読み、誰か誰を引っ張 ったのか理解し、受動態の文章で変えてみる。	・変換人物・助詞・助動詞の文字カードや単語 カードで構成し、受動態の文章で変える。	

表17 単元指導計画

時	指導課題	指導内容
1	くつつきの『は』①	○○は、○○です。 名詞＝名詞 例 ぼくは、太郎です。
2	②	○○は、○○い。 名詞＝形容詞 例 花は、きれい。
3	くつつきの『の』①	○○の ○○。 所有するもの 例 ぼくの くつ。
4	②	○○の となり 基準と位置 例 ぼくの まえ。
5	くつつきの『と』①	○○と ○○ 語連類 例 りんごと ぼなな
6	『や』②	○○や ○○ 語連類 例 りんごや ぼなな
7 本時	くつつきの『へ』①	○○へ 場所・方向 例 右へ いく。
8	『に』②	○○に 到着点・活動 例 体育館に 入る。
9	くつつきの『が』①	○○が、○○です。 名詞＝名詞 例 ぼくが、太郎です。
10	②	○○が、○○する。 名詞＝動詞 例 犬が、ほえる。
11	くつつきの『を』①	○○を、○○する。 補語＝述語 例 たいこを うつ。
12	②	○○が ○○を ○○する。 主語＝補語＝述語 例 ぼくが、たいこを うつ。
13	くつつきの『に』①	○○に ○○する。 補語＝述語 例 せんせいに 話す。
14	②	○○に ○○される。 補語＝述語（受け身） 例 せんせいに おこられる。
15	③	○○は ○○に ○○される。 補語＝述語（受け身） 例 ぼくは、せんせいに おこられる。

○自己評価と帯課題Ⅲ

⑥ 学習の自己評価する。 ・今日が頑張ったのか？ ・『○○する』から『○○される』の文で変換 する仕組みが分かった？	⑥受動的な生活を強いられているが、自分の 行動・活動を自分で振り返れるようには指導 している。いくつかの質問で、振り返り自己 評価する。	
⑦ 次の学習：『○○された』から『○○する』 の文で変換する仕組みについての勉強です。	⑦次の学習の勉強に興味関心をもつ	3分
⑧ 帯課題Ⅲ 文章構成の学習をする。 ・教師が読みあげたから、話したいことを文章 化する。音読し、それを確認する。	⑧大切な話したいことを感じ取りながら、教 師の言葉を次々に提示し、その言葉を選択しエ ながら文章構成していく。根拠よく確認して いく。	7分
⑨ 終わりの挨拶		

③本時案（7／15）

○学習目標

- ア. 助詞『へ』の意味を理解し、正確に聞き取ったり、
表現できるようになる。
- イ. ひらがな50音表の配列について理解を深める。
- ウ. 語頭音と語尾音の音節を正確に押さえることができ
る。
- エ. 誰に、何を伝えるか？自分で考え、教師の援助によ
って文章化することができる。

○学習の手立て及び配慮

- ア. コミュニケーション手段の中心である YES・NO
のサインを十分に活用しながら授業を進める。
- イ. 情報機器を活用し、本児の表出を支援していく。
- ウ. 音節を明確にした発音と文字との対応を心がけるこ
とで、本児が言葉の音節を意識していけるように、授
業を進める。

⑨授業後の評価・反省

本児自身が、自分の得意不得意が分かり、課題の意味
を理解しながら、意欲的に学習に取り組んでいた。

本時の課題については、前時の学習で能動態と受動態
との関係を学んだことをしっかり思い出し、文章の違い
や能動態の文章から受動態の文章への変換の仕方につ
いて、修得することができた。

帯課題Ⅰでは、平仮名50音表の配列について理解を深
め、帯課題Ⅱでは語頭音の音節をとらえ、言葉集めをす
ることに興味が出てきたようである。

帯課題Ⅲは、誰に何を伝えるか。自分で考え、教師の
援助によって文章化することができるようになってきた。

(8) 指導例Ⅱ

①単元名

「助詞」

（『は』『の』『と』『へ』『が』『を』『に』）

○本時の計画

表18 授業の流れと本児の活動

学習活動	予想される児童の反応と手立て・配慮
① 帯課題Ⅰ 平仮名の学習をする。 ・平仮名50音表を読む。 ・提示された単語を読む。 ・提示された単語の文字を50音表から選び出し構成する。	①声が出ないこともあるが、ゆっくり1音ずつ見て聞いて、文字を意識して、声を出すように促す。
② 帯課題Ⅱ 音韻の学習の学習をする ・提示された単語の語頭音と語尾音の音節を50音表から選び出す。	②本児が興味を持っている単語を本児と相談して決める。 音節数を数え確認する。
③ 前時までの復習をする。 ④ 本時の学習のめあて確認『〇〇へ』の学習をすることを確認する。 ⑤ 本時の課題の学習 ○例文1「ぼくは、2びょうとうへ いきます。」を読み、場所を示す言葉の後ろにつく助詞だということに気付く。また、その時「エ」と読むことを知る。 ・絵カード文字カードを使って、文章作りをする。 ○同様に例文2で方向を示す言葉の後ろにつくことに気付く。文章作りをする。 ⑥ 学習の自己評価する。 ⑦ 次時の学習 『に』の勉強です。 ⑧ 帯課題Ⅲ 文章構成の学習をする。 ・教師に支援されながら、話したいことを文章にし、iPadのトーングエードのソフトで打ち込んでもらい音声化し、それを確認する。 ⑨ 終わりの挨拶	③三択問題を解きながら復習していく。 ④本児の学習のめあてを提示し、しっかり確認させる。 ⑤例文1、2を示し、他の助詞では、おかしいことに気づかせる。 ・絵カードや文字カードを用いてなるべく日常の会話に使われる文章を構成し、助詞『へ』の意味と使い方のイメージを作っていく。 ・方向のイメージを、上下、前後、左右など具体物を使って知らせる。 ⑥受動的な生活を強いられているが、自分の行動や活動を自分で振り返られるように指導する。 ⑦次の時間の勉強に興味・関心をもつ。 ⑧本児が話したいことを感じ取りながら、教師が言葉を次々に提示し、その言葉を選択しながら文章構成していく。

④授業後の評価・反省

『は』『の』『と』『や』など前時までに習った助詞の学習を思い出し、見通しをもった学習となった。『へ』の意味を理解し、文章に使用することができるようになった。

ひらがな50音表の配列については、教師と共に読み上げ、少しずつ理解を深めていた。

聞き慣れた単語の語頭音と語尾音の音節を自分が発声するようにしながら、正しく押さえることができた。

誰に、何を伝えるか。いろいろと自分で考え、教師の援助によって意欲的に文章化することができる。

(9) 指導内容表、チェックリスト活用成果について

①実態把握として

本児は、まわりの人や関わる人の話をよく聞き取り、質問にもほぼ正確に答えられる。しかしながら、表出手段が「はい」「いいえ」のサインしかなく、どのくらい国語科の学力があるのか想像がつかず、教師間でも評価が異なっていた。このチェックリストを付けることで、本児の学力の全体像と得意不得意な内容が見え、教師間の共通理解が得られた。

②学習計画作成時に

チェックリストを付けたことにより、学力の実態が分析的に分かり、どのような内容をどの程度から学習するかを計画しやすくなった。

年間の目標設定、指導内容の選定と精選、内容の単元化と配列等を指導内容表を参考にして、系統的に組むことができた。

③授業の中で

本児の障害特性と国語科の学力から、指導方針を考察し、仮説を立てて指導を進めた。それによって、比較的短時間に指導の効果を出すことができた。

④評価

年度末に再度チェックリストを付けることで年度初めとの結果の変容が見られ、1年間の指導の評価ができた。

表19は、対象児の7月から1月までの国語科チェックリストの変化である。「言語の指導」の苦手であった項目が伸びていることが分かる。「言語活動の指導」の項目については、ステップが粗いのか、伸びがはっきり現れていない。

表19 国語科チェックリストの変化
H25.7～H26.2 変化項目のみ

〔言語活動の指導〕

I. 聞く・話す 25.7.1 26.1.21

(2. 話の理解)

	チェック項目	評価	
II	⑤不合理な話の理解	×	△
	①文章の理解	△	○

(4. 意志表出)

II	⑦ルールの説明	△	○
----	---------	---	---

〔言語の指導〕

I. 語彙表現理解

II	④反対語	×	△
----	------	---	---

II. 語連鎖・文法

II	⑤複雑な指示の理解	×	○
	④助詞、助動詞の理解	×	△
I	⑥格助詞の理解	×	○

IV. 音韻意識

II	⑤語尾音	×	○
	①頭音	×	○
I	③単語の音節数が分かる。	△	○
	②音節分解	△	○

(文責：佐藤 孝二)

III. 指導への活用 (事例Ⅱ)

対象児童 施設併設学級小学部3組 児童1名

1. 対象児の実態

(1) 日常生活と心理検査から

対象は、当校施設併設学級に隣接する心身障害児総合医療療育センターに社会的養護の目的で長期にわたって入所している小学4年生の児童である。日常生活面において、移動に自走式の車椅子を用い、一部介助は必要ながら自力移動・自走ができる。また身体のかたさや不器用さはあるものの上半身の動きの制限が少なく、物を持ちつまんで入れるといった細かな手指操作ができる。人とのやりとりでは、表現や理解が難しい事柄もあるものの、簡単な言葉でのやりとりが可能である。これまでの学校生活の経験から、時間割や行事の理解ができており、本児なりに毎日の生活に見通しが持っている。

対象児の障害名、検査結果のプロフィールは表20の通りである。

表20 対象児のプロフィール

対象児	A児 (小学部4年男子)
障害名	脳性まひ (痙直型両まひ)、精神遅滞
検査結果	VIQ:74,PIQ:54,FIQ:60 (2012.10.19 実施)
WISC-III*1	VC:82 PO:58 FD:62 PS:55

*1 WISC-III 群指数について、VC:言語理解 PO:知覚統合 FD:注意記憶 PS:処理速度を示す。

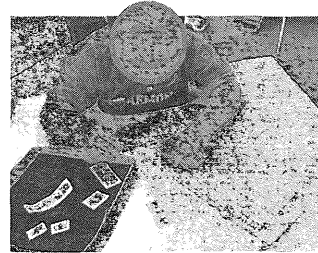


図3 A児写真

(2) 認知の特性について (個別の指導計画から)

検査の結果や行動観察から、A児には、脳性まひ (痙直型) の特徴である、視覚的な物のとらえにくさや、全体としてのイメージのもちにくさが指摘された。ひらがなは全て読めていたが、行を飛ばさずに一文字ずつ追うことや単語をまとまりとして読むことは難しい。また、目で物をとらえ、頭でじっくり考えるというよりも、先に手や体が動いてしまうということも多く、自分でも何をしているか分からないまま手が動いてしまうということが多く感じられた。目に飛び込んだものに自分で車いすを漕いで向かっていき、手を伸ばして引っ張って物をばらまくことがしばしばあった。そこへ「あー、だめ!」といった制止の言葉がかかると、気持ちが昂るのかますます止められなくなるような様子も見受けられた。

2. 対象児の国語科の実態

(1) 国語の授業や日常生活での言葉に関する活動から

対象児は、登校時に出迎えた教員の顔を見るなり身体を伸展させ、車いすのシートからお尻を浮かせて、力いっぱい話し始めるような児童である。聞いている教員の反応に関係なく、歌やかけ声のようなものも混じえて次々と違った話になる。事情のよく分かる教員が「そうだね、それってこういうことかな」と話を一つ一つ聞いていくと、児童の言いたいことはくみ取ることができた。ときどきはそのようなやりとりの中で、だんだん浮いていたお尻が車いすのシートにつき、落ち着いた話し方をするようになる。そういったとき、「いつもは違うんだけど、今日はこうだったんだよ」という表現も聞かれ、児童の話は伝わりやすくなった。

話の理解については、強く印象に残った一部のみを何度も復唱するような様子も見られ、断片的になりがちではあったが、絵本などお話を読み聞かせてもらうことを好み、短い単純な話であれば興味をもって聞くことができた。

読むことや書くことについて、学級で毎日発行していたひらがなで書かれた子ども向けの学級通信は、教員がつき、リーディングスリットをあてて読ませ、1文ずつ意味を確認すると「だれが、何を」などを抜き出すことができた。また一部よく見る漢字は「げつようびのげつは『つき』っていう字」などの発言が聞かれ、読める物もあったが、ひらがなを書くことは難しく、鉛筆を用いて自力で字の形を再現することはできなかった。

家庭ではなく施設で長期に生活している児童であるという背景からは、肢体不自由障害に輪をかけた生活経験の不足が否定できず、物の用途や概念の未学習や理解のしにくさ、育ちにくさが感じられる。

(2) 指導内容表へのチェック結果から

国語科指導内容表へのチェックの結果は表22の通りであり、このことから読み取れるものを箇条書きにしたのが下記である。

①チェック結果（観察）からわかること

- ・ⅠステップよりもⅡステップに課題がある。
- ・「聞く」「話す」ところに△が続く。
- ・「語連鎖・文法」というところに×が続く。
- ・「書字・運筆」についてはⅠステップから難しい。

②チェック結果（LCスケール）からわかること

- ・語彙年齢はある、と言える。
- ・語連鎖・統語のところでできにくい問題がある。

（格助詞の理解、受動態・能動態の変換・助詞と助動詞の理解、複雑な指示の理解）

指導内容表へのチェックについて、教員の観察が可能な部分についてはそれまでにチェックをし、LCスケールは平成26年7月に実施した。LCスケール実施について、対象児は手ごたえ課題Dをクリアしたため、それ以降の実施となり、所要時間は45分程度であった。終始クイズの感覚で、楽しみながらも真面目に取り組むことができた。求められた回答以上に「だってね、～だからね……」という具合に、回答については未熟ではあるが、児童なりの言葉をつないでその説明をしようとした様子が多く見られた。

3. 対象児の国語指導目標と計画及び指導方針

(1) 国語の年間指導目標

これまで述べてきたような対象児の実態をふまえて、本児の国語科の年間指導目標は「日常生活における『国語』に関する活動に必要な、基本的な力をつけること」を目指し、以下の3点とした*2。

- ・自分の身の周りのこと（体のこと、できごと、思ったこと、要求）をはじめとする生活に必要な事柄を、わかりやすい適切な言葉や文字で伝えられるようになる（伝える・表現する言葉）。
- ・ひらがなやカタカナで書かれた標識や数文の文章が読めたり、口頭のお話や会話を聞き取ったりして、短い物語が楽しめたり、自分の予定や行動を理解したりできるようになる（理解する言葉）。
- ・言葉を手がかりにして、考えや気持ちを整理したり違いが分かったり順番を整理したりできるようになる（思考の道具としての言葉）。

*2 程度の差はあるが、同学級3名の児童の年間指導目標を同様に考えた。この年間指導目標をもとに国語科の授業づくりとその他の教科・領域との関連についても整理した。

(2) 国語科の授業と他教科・他領域との関連

国語科の指導目標は、他の教科・領域と比較しても、我々が日常的に用いる「ことば」をそのターゲットとすることから、特に日常生活や他の教科・領域との関連の整理が必要だと考えた。前述のような児童の実態をふまえて、授業づくりについては、ア、他教科・他領域との関連、イ、国語科の授業構成や組み立て、ウ、国語科指導上の手だて・配慮の3つの観点から下記の指導方針を立て、工夫を試みた。

ア、他教科・他領域との関連における指導方針

- 「書く」指導（書字）は「国語科」の中では取り上げず、自立活動の中でそのレディネスを養う。
- 自分の身のまわりのことや病棟との連絡事項など、大人のあいだのやりとりのみで済ませず、自分のことは自分の言葉で伝えるよう求める。
- 「活字にふれる」機会を毎日確実に設ける。児童が経験する身近な内容を毎日「3くみしんぶん」にして配布し、読ませ、意味を読みとらせる。
- 特別活動等の授業の提示には絵本や文字を有効に用いる。対象の児童を含めた学級の児童の余暇の充実も視野に入れ、「絵本」や「お話」の世界を楽しめる子どもに育てることを意識する。

イ、国語科の授業構成における指導方針

- ことばを扱う教科であることから、指導形態は集団と個別をバランスよく取り上げ、集団でできることと個別でできることを吟味し、分けて考える。
- 授業展開をなるべく一定にし、次の展開に見通しを持たせながら、短い時間での活動を何回かに渡って継続して、理解を促す。
- 動作や実際の経験、具体物を多く取り入れ、文字や言葉で取り上げたことを実際の事象と結び付けられるよう授業を展開する。「体験」「文字」「音声」「発声」をバランスよく組み立てて、確実な理解につなげる。

- 児童の発言を聞きとって、大事なところを強調したり、発言を関連づけたり、整理したりして理解につなげる。
- 一つの指導事項を違った形で何度も取り上げ、色々な場面や物で活用できる力に育てる。

ウ、国語科指導上の手だて・配慮についての工夫

- 書字は国語科で取り上げないため、国語科では、文字チップや絵カードを用いた指導を行う。
- 教材・具体物の提示は一つずつ行い、必要のないものは目の前、手の届くところから撤去する。
- 教員の教示は一つずつ、短い言葉でシンプルにする。
- 活動に応じて指導隊形（児童の配置）を変え、次の展開に児童自ら移動し気持ちを向けられるよう促す。

上記の3つの観点をもとに、国語科の指導目標達成のため、国語科の基本的な授業構成を下記のように考えた。

帯課題①として、対象の児童を含む学級の「国語科」の指導に、「お話」「絵本」「読み聞かせ」の経験を実に確保する。1つの単元（お話）の目安は全3～5回に設定する。その中で絵を手がかりに物の名前をはじめとする言葉を知ること、絵本の絵と教員のお話に耳を傾けること、話の大きな流れをつかむこと、いろいろなお話にふれ、面白かったところ、おかしいなと思ったところに気付くこと、またそれを自分なりの言葉で話せること、そして将来的には「どんなお話だったか」を話せるようになることをねらう。

帯課題②では詩や群読教材を取り上げる。1月に1つ程度（全12回程度）の単元（詩・題材）とし、場合によっては季節やその時勢にふさわしい作者の主張などを反映させる。言葉のリズムを味わい、読んでいるのを聞いて復唱できるようになること、文字を読み発音できること、友達や先生の読みを聞いて自分の場面で読めること、言葉のリズムのおもしろさに気付くこと、詩の内容が示す情景や場面に気付く・分かること、詩の作者が示す主張を考えられることをねらう。またその先はその単元の内容について、自分なりの言葉で話せるようになることを目指して指導する。

主課題の部分では、日本語としての言葉の体系を理解させていく。コミュニケーションの中では伝わればよく、気持ちよくコミュニケーションがとれればそれでいいが、学習の中ではきちんと学ぶ。このことがコミュニケーションの中で聞けること、話せることにつながる。

対象の児童は文字を用いて単語を構成することは可能であったため、次は文章を構成することがねらいになる。助詞を適切に用いて、したことや見たことの文章を組み立てられること、したこと、見たことを文章に書くことができること、文章を読み、意味を捉えられる力をつけること、初めはなにで次はなに、が言葉で考えられるようになることをねらっていく。以上のような授業構成についてまとめたものが表21である。

表21 国語科の基本的な授業構成

時	内容（活動）	対象児の目標
帯課題① 7分	お話のじかん	あらすじをつかむ。大事なところを聞き取る。
帯課題② 7分	詩・群読のじかん	自分の番で読める。言葉のリズムや意味をつかむ。
主課題 20分	書く・読む・組み立てるのじかん	文章を組み立てる。教文の文章を読み取る。

4. 指導例（2014年7月9日の指導実践）

先に述べたように、本授業はいくつかの単元を組み合わせで構成する。ここでは主単元を主に記す*3。

*3 本時の帯単元については、以下の通りである。帯単元①は絵本「だるまちゃんとてんぐちゃん」（加古里子 作・絵）（第5次／全5回）、帯単元②は詩「おれはかまきり」（かまきりりゅうじ（工藤直子））（第3次／全9回）を選定した。本時の指導目標について、帯単元①を「お話を聞き、大事なところを聞き取って、話の内容を言葉をつないで話することができる。」ことに置く。帯単元②について「教員の読みを聞いて、文字を追いつながら同じように読むことができる。」ことに設定した。

（1）単元名

「みたことやしたことをかこう ～あさがお日記編～」

（2）単元について

①単元設定の理由

ア、単元観

主単元「みたことやしたことをかこう」では、3～4文節程度の文章を、助詞を用いて適切に組み立てられることをねらいとする。文章を構成したり書いたりする活動は、実際にしたことのある身近な内容を取り上げるのがよいと考える。そこで、題材としては校外学習での活動や週1回の特別活動、小学校の「生活科」を意識した「あさがおにっき」を設定した。これらは、校外学習・特別活動の場面を写真で見て、「誰（人）がどこで（場所）何をしている。」もしくは「何（道具）で、なにをどうする」の文章を組み立てていく回と、経験したことに加えて、見たこと（観察したこと）を文章に起こしていくことが可能なあさがおの観察記録をつける回とに分けた。

本時の授業の教材となる一人一鉢のあさがおは、栽培が容易で成長が早く、植物を育てることやその過程に意識を向けるのに最適な教材である。毎日の休み時間の水やり・観察に加えて、国語科の時間に支柱たてや草花の観察、叩き染め等を取り上げ、行動を順序立てて言葉に起こしていくことをねらった。

国語教科書（就学前）チェック結果記入 Sくん H26. 7

[illegible]

イ. 内容系統表及び指導内容表との関連

『国語科指導内容表』との関連から言えば、主単元については、「言語の指導」の中の「語連鎖・文法」の項目になりⅠステップに示される「格助詞の理解」に近い。ただし、本単元が目標としたのは、3文節の文章の構成であり、「格助詞の理解」にも幅があるように思われた。因みに帯単元①は「言語活動の指導」の中の「話の理解」という項目にあたり、対象児に対してはⅡステップのところをねらっていることになる。帯単元②で扱ったことは「言語活動」の中の「読む」が最も近いと思われるが、項目として適当なものは表上に示されていない。

ウ. 指導観

主単元では、具体物や写真を見ることで、実際にやったことを皆で思い出し、キーワードを取り上げた後、「ことばづくり」を行う1年生と「ぶんづくり」を行う3、4、6年生に分けて指導する。「ぶんづくり」については、ホワイトボード上に構成させる文章の助詞または名詞・動詞のみを示し、「ここに入るのは何かな？」といった発問を通して文章化させる。でき上がった構文を確認し全員で読ませ、時には動作化させる。このようなことをしてから個別でのプリント学習に入る。

プリント学習について、書字が可能な児童は自分で書く。単語チップ・助詞チップを用いる児童は、教材を提示したとき児童の手が出る前に教示を行い、そのときにすべきことを明確にしていく。また、チップをならべた後は必ずもう一度読むことを促し、構成した文章の意味を確実に理解できるよう指導する。

②単元指導目標（主単元のみ）

したことや見たことについて、単語・助詞チップを手がかりに3～4文節の文章を組み立てられる。

③単元の指導計画

校外学習・特別活動編	あさがおにつき編
校外学習日記 6/12	植えつけ・葉の観察と日記 6/2, 3, 5
校外学習日記 6/26	まびきと日記 6/9, 10
校外学習日記 7/3	支柱たてと日記 6/16, 17, 19
校外学習日記 7/10	ネットはりや日記 6/23, 24, 26
特別活動日記 7/15	つぼみ探しと日記 6/30, 7/1
特別活動日記 7/17, 22	叩き初めと日記 7/7, 9

(3) 授業案

①本時の指導目標

「△△で〇〇をする」(手段や道具を入れた3文節の文)の文章を組み立てられる。

②本時の展開（帯単元を含めて記す）

時間	活動内容	教師の主な発問・教示
帯課題① 6分	ほん「だるまちゃん」とてんぐちゃん	お話を聞こうね。 だるまちゃんのほしかったのは何かな。
帯課題② 6分	し「おれはかまきり」	先生に続いて読もう。 順番に読もう。 どんなかまきりかな。
主課題① 18分	ぶんづくり 「なにを」する 「なにで」する	写真にあう文章を考えよう。 できたものを読もう。

(4) 授業後の評価・反省

①児童の評価

- 帯課題と主課題で組み立てられた授業の流れに児童は慣れており、次の展開に見通しを持って、安心して取り組んでいる。活動と活動の間の移動にも自主的な動きが見られスムーズである。
- 3文節程度であれば、書字はできなくとも場面にあった文章が構成できる力を着けてきている。このことと児童が話す言葉との関係は決して無関係ではなく、児童がよりうまく言葉が使えるようになったり、話が分かりやすくなったりすることにつながってきていると考えられる。
- 帯課題①②で取り上げてきた絵本や詩といった作品について、重なる実践の中でその数は確実に積み重なってきている。児童にはそのときどきのお話や詩にふれ、楽しさを見出したり次の題材を楽しみにしたりといった様子が見られるようになった。

②教員の評価

- 児童の集中力や学習の積み重ねを考慮し、「3つ程度の活動を」と考えて1時間の授業を構成したことは有効であった。
- 主課題で取り上げた文章構成課題について、3文節程度のものをいろいろなパターンを上げて指導しているのが現状である。文章構成の力は書字が可能であれば「書く」力につながるが、先に記したように「話す」「聞く」ことにも深い関連があると考えられる。どのような構文をどういった順序で取り扱っていくかということがクリアにできていれば、より系統的な指導ができるであろう。
- 帯課題①②についても、おぼろげに見えている題材の選定基準や系統性が明らかになれば更に良い。

5. 指導内容表、チェックリスト活用成果について

(1) 本実践との関連と成果

本実践では、対象の児童の在籍する学級の子どもたち(知的障害のある子どもたち)の教科の授業は、1つの

活動のみで授業を展開するよりも1時間の授業を細切れにしていくつかの活動を取り入れ、細く長く続けていく方が有効であるとした。授業者は、国語科がどのような要素で成り立っており、そのとき取り上げた指導内容がどのような系統性を持っているのかをしっかりと自覚していることが必要となる。ところが、国語科の授業では、幅広い活動が想定され、今回の授業のように、複数の内容を細切れで取り扱う場合、それぞれの指導内容や活動がどのように関連しあい積み重なっていくのかについて、見通しが持ちづらいことがある。

指導内容表やチェックリストは、指導の見通しをもち、指導内容ごとに授業展開を整理したり、次の段階を見通したりするときの手がかりとして有効であろう。また、年間の指導計画の作成においても、指導内容表上に示される学習内容を参考に系統的な指導を組み立てることが可能となり、指導計画作成や立案の一助となろう。

(2) 指導内容表・チェックリストの今後の課題

現行の指導内容表へのチェックをもとにした授業を試みて、やりにくかったことや難しかったことを振り返り、授業者の立場から指導内容表・チェックリストの今後の改善点を以下の3つに記して本稿の結びとする。

- 授業で取り上げたい事柄が、必ずしも指導内容表上に現れなかったり、指導内容表と授業が明確に結びつきにくかったりして、展開が想定しにくいことがあった。また、チェックリスト上で子どもたちがいる場所を明確にポイントしづらいことがあり、観察上では明らかに力の差があり、同単元を組みつつも児童によって指導目標を変えて取り上げたことの差異や特性が見えにくいこともあった。国語科の要素の洗い出しと系統的な配置を再検討する必要性を感じた。
- 「国語科」の指導を「言語の指導」と「言語活動の指導」とに分けて内容を整理することについて、再考の必要があると考える。この整理では、国語科としてのねらいを達成させるために活動があるのではなく、活動そのものの指導をするという誤解もあり得る。
- 現行の指導内容表について、引用するアセスメント指標がLCスケールのみであり、この指標をそのまま「言語の指導」と位置付けたことに「国語科」としてのアンバランスさを感じる。いくらかの標準化されたアセスメントを引用し、平均的にばらして配列を考えるという方法も検討してみたい。

今後は、国語科の諸能力の要素をあらためて洗い出しこれをいかに整理していくかということ、それぞれの能力がどのように関連しあい、系統付けられるかということについてより吟味されるとよいと考える。

(文責：武部 綾子)

IV. 結果と考察

1. 知的障害を併せ有する子どもの指導について

(1) 知的障害を併せ有する子どもの障害特性と学習上の困難

①知的な能力のアンバランス

知的障害を併せ有する子どもの特性のひとつとして知的な能力のアンバランスが考えられる。

- ・一次障害としての種々の認知や神経心理的な課題や障害を随伴することがある。
- ・痙直型両まひ児では、WISC-Ⅲにおいて「言語性＞動作性」及び「言語理解・注意記憶＞知覚統合・処理速度」の傾向を示し「非言語性LD」「視知覚認知障害」が起こりやすい。
- ・認知面での偏りと知的レベルとが組み合わさって、学習面での困難性が高い。さらに対人関係において、「その場の状況が読めない」、「友だちの気持ちが感じ取れない。」など学校や社会生活面などに影響が及び、様々な適応障害や精神疾患の可能性がある。

②肢体不自由を伴うこと

肢体不自由があることにより、自ら作業を行ったり、繰り返ししたりすることが困難で経験不足になる、また構音障害などを伴うことでさらに学習が受動的になりやすい傾向がある。

そのため、学習したことが積みあがりにくいと考えられる。

(2) 学習の指導目標と指導内容の設定

①知的障害を併せ有する子どもの指導におけるL字構造

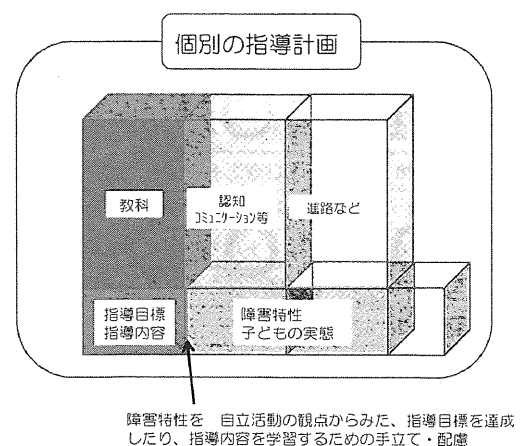


図4 知的障害を併せ有する子どものL字構造

知的障害を併せ有する子どもの指導において、L字構造では、実態からみる「認知」「コミュニケーション」など、いろいろな縦軸が考えられる。(図1 縦軸は便

宜的に横に並べてあるが、実際には重なり合うなどしている。) その中のひとつが教科の軸であり、文化として認められ、妥当性があるものとして認識されている教科の系列をあてはめている。

②指導目標、指導内容の設定

L字構造の縦軸に対し、横軸は、子どもの実態、障害特性などにあたる。子どもの実態をとらえるためには、授業での学習活動の様子や学校生活からの観察によるものなどさまざまな視点、方法があるが、チェックテストを活用することでも国語、算数の実態をつかむことができる。学習指導要領からの内容系統表や障害特性を考慮に入れた指導内容表から、指導目標、指導内容を精選し設定する。教科の中では、基礎・基本になる内容、日常生活の中で課題となる活動、対象児の得意な内容・不得意な内容などを考慮して、指導の方針、目標を設定し、指導内容を設定する。その方針をもとに、年間計画も立案し、指導における手立てや配慮、指導上の工夫もあわせて考えていく。

チェックテストは、客観的な評価ができるものとして、L字構造の縦軸横軸の交点であり、個々の学力の実態を把握し、学習を評価する重要な指標となる。

(3) 実践事例から

①学力把握としてのチェックリストの妥当性

チェックリストを活用した結果、それぞれの障害特性に対応した(原因と考えられる)国語科の学力状況が現れた。これは、肢体不自由児を対象とした国語科の学力チェックリストとして、妥当なものと考えられる。

②指導内容表の活用

チェックリストの結果から、指導内容表を参考に指導内容を選定・精選し、指導計画を作成することができた。

③評価としてのチェックリスト

事例1については、半年ほどの間でのチェックリストの変化によって、学習成果がはっきりと伺える。このように、長いスパンの中での学習評価ができ、継続的に国語科学力の変容を評価することができる。

(4) 指導内容表とチェックリストの有効性について

① 国語科に関わる学力の把握

2つの事例を通して、チェックリストを用いることで対象児の国語科の実態が浮きぼりになった。

②個別の指導目標と指導方針・計画

対象児の国語科の実態をチェックリストでつかみ、指導内容表から指導内容(目標)を精選し設定する。その過程で、基礎・基本、日常生活の中での課題となる活動、対象児の得意・不得意な内容などを考慮して指導方針を

ねり、個別の国語科の指導計画を立案していく。そのとき、チェックリストの結果及び指導内容表は、とても重要な資料となる。

③授業の組み立て

指導内容表の系統をしっかりと押さえることで、今の授業がどのように発展するのか、どのような下位目標に支えられた学習になるのか分かり、細かな目標設定をしながら、授業を組み立てることができる。

④教科等を合わせた指導の中で

国語の系統的な指導で定着した概念や知識・技能は、生活全体あるいは、教科等を合わせた指導の中で具体的に活用されなければならない。机上で学習された国語科の力を具体的な生活の場で活用できるようにすることが必要である。そのためにも、チェックリストをつけ、国語科の力を分析的に把握することは有効と考えられる。

2. 国語科の系統的学習の必要性について

健常な子は、生活や遊びの中で様々な言語活動を自発的に何度も繰り返しながら言語発達していく。五感と運動を通した経験が言葉と事物を結びつけ、確実な言語概念の形成がなされる。しかし、肢体不自由や言語障害、知的障害の子は、十分な言語活動の機会が与えられず、さらに、その経験を受け止める五感や言葉、動作による表出活動を円滑に進めることができずに、着実に国語の力を伸ばせない状況が、多く見られる。そこで、重複障害児にとって、生活や活動を中心とした教科等あわせた指導の他に、国語科の系統的な指導が下記の理由で必要と考えられる。

(1) 言語概念の形成に必要な「言語の指導」を個々に合わせて精選し、繰り返し学習させていく必要性がある。

(2) 小学校第1学年以上の内容に当たる学習については、言語活動中心の学習(教科等を合わせた指導など)では、十分に定着させることが難しい。言語の指導に特化した指導の中で、系統的に計画し、着実に学習を進める必要がある。

V. 今後の課題

国語科内容系統表、指導内容表、チェックリストが作成され、その活用事例として2例の授業研究が行われた。その結果、個々の実態を明確に評価できるチェックリスト、指導計画を立てるとき活用しやすい指導内容表等、有効に活用されるという実践が報告された。今後の課題としては、教科等を合わせた指導の中での活用である。

国語科の系統的な学習は、生活の中で重要なコミュニケーション能力や思考力を高めるためにも必要と考える。

本研究を継続し、国語科、算数科の内容系統表、指導

内容表、チェックリストの活用とを検証していきたい。

(文責：佐藤 孝二・向山 勝郎)

参考文献

- 1) 近藤原理, 中谷義人 (1995). 段階式 発達に遅れがある子どもの国語 1 ひらがな・単語編, 学習研究社
- 2) 厚生労働省 (2008). 保育所保育指針解説書, フレーベル館
- 3) 文部科学省 (2008). 小学校学習指導要領解説 国語編, 東洋館出版社
- 4) 文部科学省 (2009). 特別支援学校幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領高等部学習指導要領, 海文堂出版
- 5) 文部科学省 (2008). 幼稚園教育要領, フレーベル館
- 6) 大伴 潔他 (2008). 言語・コミュニケーション発達スケール LC スケール, 学苑社
- 7) 田近洵一, 井上尚美, 大熊徹, 塚田泰彦 編 (2009). 小学校 国語科授業研究, 教育出版株式会社
- 8) 全国特別支援学校知的障害教育校長会 編著・石塚謙二監修 (2011). 知的障害教育における学習評価の方法と実際, ジアース教育新社